

Anais

Formação e Prática de Professores na Educação Remota

Volume III



EDITORIA

UNIFESP
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO PAULO

MOVIMENTOS DOCENTES
Universidade Federal de São Paulo



**ANAIS DO
I ENCONTRO NACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES
Volume III**

**V&V Editora
Diadema – SP
2020**

Ficha técnica

Evento

I Encontro Nacional Movimentos Docentes

Data

15 e 16 de Outubro de 2020

Local

On-line, transmitido em youtube.com/movimentosdocentes

Realização

Grupo de Pesquisa e Comunidade “Movimentos Docentes”

Universidade Federal de São Paulo – Campus Diadema

Instituições coorganizadoras

UniFOA - Centro Universitário de Volta Redonda

UECE - Universidade Estadual do Ceará

Centro Universitário Internacional UNINTER

FORPIBID-RP - Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica

PECMA – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UNIFESP

ANPI - Associação Nacional de Procuradores e Pesquisadores Institucionais das IES Privadas

V&V Editora

Apoio institucional

PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UNIFESP, SIEX 18680

Organização Anais - Volume II

Everton Viesba-Garcia, Marilena Rosalen, Ligia Ajaime Azzalis e Letícia Moreira Viesba

ISBN

978-65-88471-06-7

DOI

<https://doi.org/10.47247/VV/ENMD/88471.06.7>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

REITORIA

Reitora

Profa. Dra. Soraya Soubhi Smaili

Vice-Reitora

Profa. Dra. Andréa Rabinovici

Chefe de Gabinete

Profa. Dra. Ieda Longo Maugeri

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Profa. Dra. Raiane Patrícia Severino Assumpção

Pró-Reitora de Administração

Profa. Dra. Tânia Mara Francisco

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Prof. Dr. Anderson da Silva Rosa

Pró-Reitora de Graduação

Profa. Dra. Isabel Marian Hartmann de Quadros

Pró-Reitora de Gestão Com Pessoas

Profa. Dra. Elaine Damasceno

Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Dr. Pedro Fiori Arantes

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Lia Rita Azeredo Bittencourt

Diretor Acadêmico do Campus Diadema

Prof. Dr. Dário Santos Júnior

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

Pró Reitora

Raiane Patrícia Severino Assumpção

Pró Reitor Adjunto

Magnus R. Dias da Silva

Gabinete ProEC

Yara Ferreira Marques / Enio Shigueo Maeda

Comunicação e Site

Jose Lincoln M. Casselin / Lidia Arruda

Coordenadoria de Eventos Institucionais

Ana Carolina Costa da Silva

Coordenadoria de Pós-Graduação Lato Sensu

Wallace Chamon Alves de Siqueira

Coordenadoria de Cursos de Extensão

Manuel Camilo de Medeiros

Assessoria de Ações Estratégicas

Anthony Andrey Ramalho Diniz / Ivo Sousa Ferreira

Assessoria Administrativa e Financeira

Daina Goncalves Silva

Coordenadoria de Programas e Projetos

Ana Maria Santos Gouw

Coordenadoria de Direitos Humanos

Carina da Silva Lima Biancolin

Coordenadoria de Cultura

Debora Galvani / Andreia dos Santos Menezes

Monica Angelica Ferreira / Gildean Silva Pereira

Coordenação do evento

Profa. Dra. Marilena Rosalen
Prof. Everton Viesba-Garcia

Comissão científica

Profa. Dra. Lígia Azzalis
Profa. Ma. Letícia Moreira Viesba

Comunicação oficial

Prof. Dr. Flamínio de Oliveira Rangel

Comissão organizadora

Prof. Dr. Bruno Chaboli Gambarato (UniFOA)
Profa. Dra. Desiré Luciane Dominschek (UNINTER)
Profa. Dra. Ilda Cecília Moreira da Silva (UniFOA)
Profa. Dra. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira (UniFOA)
Profa. Dra. Jaqueline Rabelo de Lima (UECE)
Prof. Dr. Julio Cesar Soares Aragão (UniFOA)
Profa. Dra. Lígia Lobo de Assis (UNINTER)
Prof. Dr. Nilson de Souza Cardoso (FORPIBID-RP / UECE)

Comissão de apoio à coordenação

Giovanna Tonzar
Isabella Cavalcante
Jailson Alves
Lara Santana
Pedro Macedo
Thays Soares
Thayná Garcia
Thiago Araújo

Comissão científica

Adelcio Machado dos Santos
Adriana Aparecida Molina Gomes
Alaide Pereira Japecanga Aredes
Alice Dantas de Medeiros
Aliciana R. R. de Menezes Araújo
Aline Rodrigues Gomes
Allan Gomes dos Santos
Ana Karine Furtado de Carvalho
Ana Valéria de Figueiredo
Ana Valéria Santos de Lourenço
Anderson Lopes Nascimento
Anderson Oramisio Santos
André Barbosa Vargas
Andreia de Bem Machado
Ankilma do Nascimento Andrade
Antonia Márcia Rodrigues Sousa
Antonio José A. de Araújo Filho
Antonio José Gomes
Arnaldo Antonio da Silva Junior
Beatriz Consuelo K. Mello Santos
Beatriz L. Rennó Ribeiro Chaves
Beatriz Lucia Salvador Bizotto
Camilo de Lellis Santos
Carlos Adriano Martins
Carlos Eduardo Teobaldo Alves
Carolina Estéfano
Cicero Emanuel Alves Leite
Clarissa Lopes Drumond
Cláudia Bandeira Ribeiro
Claudio de Souza Miranda

Clemil Camelo
Daniele do Amaral Souza Cavaliere
Denilson Cordeiro
Dimitri Ramos Alves
Elisabete Cerutti
Elizania Caldas Faria
Emanuely Rolim nogueira
Érica Paula Borri Bezerra
Érica Regina Silva
Erika dos Santos Brunelli
Fernanda de Oliveira Silva
Fernanda Jardim Maia
Fernanda Lúcia Pereira Costa
Fernanda Silva Veloso
Fernando Ferreira Pires
Flaminio de Oliveira Rangel
Flávia Fernanda Costa
Flávio José Moreira Gonçalves
Francisca Maria da Cunha de Sousa
Gabriela Maria Cabral Nascimento
Giovanna Tonzar dos Santos
Giuliana Rapp Cinezi
Gustavo Rodrigues Barbosa
Hansley Rampineli Pereira
Harerton Oliveira Dourado
Heitor Buzetti Simões Bento
Heloisa Lúcia Castellar Pinheiro
Ilda Cecília Moreira da Silva
Inês Cristina de Castilhos Pauli
Irani Ferreira da Silva Gerab

Jalles Dantas de Lucena	Maria Rejane Lima Brandim
Jean Carlos Miranda	Maria Stella Peccin
José Antônio Colvara de Oliveira	Marian Dias
José Guilherme Franchi	Marilurdes Cruz Borges
Joseane Balan da Silva	Marina Goldfarb de Oliveira
Júlio Aragão	Marisa Pascarelli Agrello
Júlio Cesar de Almeida Nobre	Marisa Pascarelli Agrello
Jurama Maia	Marta de Medeiros Correia
Karina Soledad Maldonado Molina	Mônica Celestino Santos
Leonardo Testoni	Monique Valéria de Lima Carvalhal
Leonice Vieira de Jesus Paixão	Neusa Lygia Vilarim Pereira
Leonides Silva Gomes de Mello	Ocilma Barros de Quental
Leticia Moreira Viesba	Olga Aparecida Coelho
Livia da Silva dos Santos	Patrícia Lopes Oliveira
Livia Maria Figueiredo Lacerda	Patricia R Linardi
Luana Ribeiro Lima	Pedro Braga Gomes
Luciana Facchini	Priscila Bernardo Martins
Luciana Facchini	Queli Cristina Alves Baptista Silva
Luciana H. B. Consentino	Rafael Simão da Silva
Luciano de Figueiredo Borges	Rafaela Rodrigues Lins
Luiz Claudio Gonçalves Junior	Raquel Pereira Soares
Marçal G. do Amaral Campos Filho	Raulison Vieira de Sousa
Marcela de Oliveira Feitosa	Reginaldo Alberto Meloni
Márcia Marlene Stentzler	Rejane Steidel
Marcos Guimarães de Souza Cunha	Renata Livia Silva Fonseca
Marcos Kazuiti Mitsuyasu	Renato de Almeida
Marcos Roberto Teixeira Halasz	Richard Medeiros de Araújo
Maria Aparecida da Silva Andrade	Rita de C. Borges de M. Amaral
Maria das G. Gonçalves Vieira Guerra	Rodolfo Magliari de Paiva
Maria Delcina Feitosa	Ronaldo Figueiró Portella Pereira
Maria do S. Lima Marques França	Roseli Martinez
	Roziane Marinho Ribeiro

Sandra Cristiane Rigatto	Valéria Scomparim
Sarah Arruda	Vanessa Juvino de Sousa
Silvana Zajac	Verilda Speridião Kluth
Silvia H. C. R. Valladão de Camargo	Verônica de Souza Fragoso
Silvia Messias Bueno	Vilma de Souza Bonfim
Silvio Henrique Vilela	Vinicius Sato
Solange Cristina Corregio	William Júnio do Carmo
Suzana Medeiros Batista Amorim	Wilson José Gonçalves
Tainã Brasil Pantarotto Pelat	Wilson Robson Griebeler
Taís de Souza Barbosa	Yara Araujo Ferreira
Taiza Stumpp	Zilda Tizziana Santos Araújo
Vagner Camarini Alves	Zulmira Rangel Benfica

Instituições e organizações parceiras

AMPESC - Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina

CAPAC - Centro Acadêmico Professora Anna Canavarro

CEFE - Centro de Formação de Educadores da Escola Básica

Humana Educação

IFSP – Instituto Federal de São Paulo, Campus Capivari

Núcleo de Estudos em Educação Científica, Conhecimento e Sociedade

Observatório de Educação e Sustentabilidade

Podcast EConversa

PPGCB – Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas da UNIFAL

Programa de Extensão Universitária Escolas Sustentáveis

Projeto Zero - UNIFESP

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Unifesp Recicla - UNIFESP

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

Viesba & Viesba Consultoria e Projetos

Sumário

OS SABERES EXPERIENCIAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Tainã Brasil Pantarotto Pelat	14
REDAÇÃO NA PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Bárbara Franco Justi, Taísa Barbosa Robuste, Carolina Portes da Silva, Mariane Cristine de Castro Silva, Willy Pereira da Silva	18
VISÃO DE PROFESSORES ESPECIALISTAS DE AEE SOBRE AS AULAS EM TEMPO DE PANDEMIA	
Vanessa Aparecida Palermo Campos, Douglas Komar Silva	26
PROJETO DE EXTENSÃO “CINE-EDUCAÇÃO”: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO CICLO TEMÁTICO “GESTÃO ESCOLAR E BULLYING ESCOLAR”	
Wanessa Gorri de Oliveira, Divania Luiza Rodrigues	34
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO EM UMA ESCOLA INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS E APROPRIAÇÕES	
Warlen Fernandes Soares	42
EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE: TESSITURAS ENTRE AS CONCEPÇÕES DE ROUSSEAU E PIAGET	
Fabiana Rosa de Oliveira Guilherme, Daiane Luzia de Matos Bueno.....	47
O TEMA AVALIAÇÃO ESCOLAR NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Rosângela Miranda de Souza e Silva, Marcos Cezar de Freitas.....	56
SAÚDE DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA	
Cristina Oliveira de Araújo Prado, Elis Maria Teixeira Palma Priotto	65
TRABALHO INTERDISCIPLINAR NAS UNIDADES PRISIONAIS: SEMANA DA MATEMÁTICA	
Rosemeire Dutra Santos	71
QUE ENSINO DE HISTÓRIA CABE NA ESCOLA?	
Wanderson Da Silva Santi	80
O EXERCÍCIO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE FÍSICA: IMPACTOS E ALCANCES	
Lívia da Silva dos Santos	88
AS INFLUÊNCIAS DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Shirley dos Santos Pinheiro Freitas, Marcelo dos Santos Pinheiro, Fernanda Pinheiro Freitas	94
O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA LEI Nº 14.040 DE 18 DE AGOSTO DE 2020	
Carlos Eduardo da Silva, Maria Teresa Miceli Kerbauy	99
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INQUIETAÇÕES DE UMA FUTURA EDUCADORA	
Gabriela Teixeira Lira, Wilson Robson Griebeler.....	108
ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: RELATO DE UMA PRÁTICA DE APRENDIZAGEM	
Silvana Corbellini	117
EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA? NOVOS RUMOS NECESSÁRIOS	
Silvia Santos Gomes	125

O PODCAST COMO UMA FERRAMENTA ALTERNATIVA NO ENSINO REMOTO COM OS ESTUDANTES: ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS PARA O TRABALHO COM A LINGUAGEM DE RÁDIO	
Solange Cristina Corregio, Paloma Damiana Rosa Cruz	132
A FÉ COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	
Solange Oliveira Lara, Graziela Maria Lazzari, Antônio Osório Gonçalves	138
AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A CULTURA INDIGENA	
Sônia Regina Silva Pedrosa.....	142
DESAFIOS EXPLICITADOS POR FAMÍLIAS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	
Débora de Lourdes da Silva Sousa, Juliana de Moura Borges, Rodnei Pereira, Elizabete Cristina Costa-Renders.....	148
APRENDER NO TERREIRO: HISTÓRIA E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIA DOCENTE	
Marcelo Moraes Studinski	155
RELATO DE EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA PROJETO INTEGRADOR NA PANDEMIA: A REALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO NO SERVIÇO SOCIAL	
Sueli do Nascimento	164
O OLHAR DO PROFISSIONAL FRENTE AS DEVOLUTIVAS DAS ATIVIDADES REMOTAS EM TEMPO DE PANDEMIA	
Suzana Maria de Andrade Oliveira, Patricia Caroline Fiorante Higuchi, Maria São Pedro Barreto Matos	173
ESTADO DA ARTE SOBRE PESQUISA CONEXA A MATERIAIS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO E APRENDIZAGEM	
Fátima Aparecida Kian, Luzia Roseli da Silva Santos, Claudio Marcelo Alves Marques, Ailton Paulo de Oliveira Junior	181
MASTERCHEF LATINO-AMÉRICA: RELATO DE PRÁTICA SOB A PERSPECTIVA DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	
Fernanda Filgueiras.....	188
THINKING OUT OF THE BOX: RELATO DE PRÁTICA DE CRIAÇÃO DE LAPBOOKS AUTORAIS NO ENSINO DE INGLÊS	
Fernando Jorge Moreira.....	193
CINÉTICA QUÍMICA: UM MODELO EXPERIMENTAL PARA ESTUDO DE REAÇÃO DE ZERO ORDEM	
Gabriela Tomé, Amanda Jorge, Naiara Rodrigues, Juliane Sachs, Luís G. Sachs.....	200
ENTRE LER E LECIONAR, UM ABISMO QUE GERA REFLEXÕES: INQUIETAÇÕES DE UMA ESTUDANTE DE LICENCIATURA	
Giovanna Tonzar dos Santos, Wilson Robson Griebeler.....	207
A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO DA REDE MUNICIPAL DE SANTOS: EXPLICITANDO AS DESIGUALDADES	
Fernando Silva de Jesus, Vanderlan da Silva Soares.....	213
PRIMEIROS CONTATOS COM A COMUNIDADE SURDA: DÚVIDAS SOBRE A LÍNGUA E OUTROS ASPECTOS DA CULTURA SURDA	
Giovanna Tonzar dos Santos, Wilson Robson Griebeler.....	219
REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR E GÊNERO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	
Greice Kely Rech Werner, Ana Claudia Delfini C. de Oliveira, Verônica Gesser	228

O USO DE FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO PARA ANFITRIÕES DO AIRBNB: PERSPECTIVAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO

Silvia Helena Carvalho Ramos Valladão de Camargo, Eduardo Carlos Valladão Pires de Camargo, Marina Alvarenga Botelho, Vanessa Maia Barbosa de Paula 239

O MOVIMENTO MAKER E SUA RELAÇÃO COM A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Hadassa Harumi Castelo Onisaki, Prof. Dr. Elio Carlos Ricardo..... 250

ENGAJAMENTO ESTUDANTIL EM CONTEXTO REMOTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NAS OLIMPIADAS EM HISTÓRIA DO BRASIL NO ANO DE 2020

Guilherme Garcia Sumariva 255

CÍRCULO DE PAZ EM TEMPOS DE COVID 19: UMA FERRAMENTA EM PROL DO CUIDADO E SUPORTE AO PROFESSOR PARA O ENSINO REMOTO

Helen Jane Passeri, Elis Maria Teixeira Palma Priotto 261

USO DE MÍDIAS E TECNOLOGIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS

Ivete Loula Vasconcelos 269

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REMOTAS EM MEIO A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID 19): AÇÕES E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DE CONTEÚDOS DAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

Denise Almeida Brito, Gilberto Cerqueira Neri, Ivanildo Silva de Jesus, Jaildo Calda Vilas Bôas Junior, Marlley Santos Muniz Silva, Rosana Daily Marta Santos..... 275

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS RESIDENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CAMPUS VOLTA REDONDA

Giovana da Silva Cardoso , José Ricardo Ferreira de Almeida 283

DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE EDUCAÇÃO E SAÚDE EM TURMAS DE GRADUAÇÃO DE ENSINO À DISTÂNCIA

Jemima Fuentes, Andreia Alves Soares, Natalia Collares de Moura da Rocha, Roberta Guedes, Sheila Soares de Assis³, Marcelo Aguiar Costa Lima..... 288

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEMANDA PELO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAMPO MOURÃO/PR: ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS RELATÓRIOS DE ATIVIDADES DE PROFESSORES DAS SRMS (2017)

Sandra Garcia Neves, Andrea Geraldi Sasso, Gabriele Garcia Neves da Cunha..... 292

A POLÍTICA DE (RE)ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS DE APRENDIZAGEM EM ILHÉUS-BA: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR

Thais Cristina de Souza..... 300

AVALIAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO – 6ª CRE: AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, UMA NOVA PERSPECTIVA

Gilmar Fernando Weis, Juan Mario Fandiño Marino, Graziela Maria Lazzari..... 305

UMA BREVE HISTÓRIA DO PRESENTE: A PANDEMIA DO COVID-19 E A BIOTECNOLOGIA DO LIVRO HOMO DEUS

Andrezza Rodrigues Filizzola Bentes..... 313

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Carla Leitão da Silva, Carolina Jesus, Jaiane Silva, Kátia Silva, Mônica Vidal 317

DESAFIOS EXPLICITADOS POR FAMÍLIAS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Débora Sousa, Juliana Borges, Rodnei Pereira, Elizabete Costa-Renders..... 326

XPRESSÃO CORPORAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: a INVERSÃO DE UMA SALA DE AULA

SILVEIRA, Jacqueline Zacarias, PEDROSO, Michele Menezes Moraes
.....333_Toc57719443

OS SABERES EXPERIENCIAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tainã Brasil Pantarotto Pelat¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente estudo propõe uma breve reflexão sobre a relevância dos saberes experienciais na formação e autoformação docente. Para isso, utilizou-se de um relato de experiência da autora enquanto professora de educação infantil (PMSP) que compartilhou por meio de uma palestra sua prática pedagógica. É uma pesquisa com abordagem qualitativa. As reflexões serão feitas sob a luz dos teóricos Tardif, (2002) e Freire (2014), pois tais autores discorrem sobre saberes e habilidades necessários à prática docente. A partir destes referenciais teóricos e da narrativa da autora, observa-se a relevância dos saberes experienciais na autoformação e formação continuada na carreira do magistério.

Palavras-chave: saberes experienciais; autoformação; formação docente.

Introdução

O desenvolvimento dos saberes experienciais se dá nos fazeres cotidianos da ação docente, e consideram todos os processos de interação que nela existem. O chão da escola é um ambiente repleto de situações as quais exigem do professor a criação de estratégias para lidar com cada uma delas. Compreendendo que o professor tem uma ação compartilhada na instituição escolar, os saberes experienciais por ele desenvolvidos também são constituídos da experiência de outros professores (Tardif, 2002).

Diante dos aspectos mencionados, desenvolveu-se um relato de prática da autora deste estudo enquanto professora que utilizou seus saberes desenvolvidos na sua prática pedagógica cotidiana como base para uma palestra ministrada no projeto de formação “Jornada Pedagógica da Educação Infantil” promovido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo.

O interesse pela temática foi desencadeado pela curiosidade em compreender a autoformação por meio da reflexão crítica da própria prática, e a formação de professores por meio da troca de saberes entre pares.

Para a realização deste estudo, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010), por meio do relato da prática docente da autora (Professora de Educação Infantil - PMSP) feito em forma narrativa / reflexiva, salientando sua experiência em (com) partilhar seus saberes advindos de seu exercício no magistério em forma de palestra para outros (as) professores (as) de Educação Infantil na “Jornada Pedagógica da Educação Infantil” promovida pela rede municipal de ensino na qual exerce sua atividade docente.

¹ Pedagoga (Faculdade Diadema – FAD - 2016), Mestranda na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo – PMSP. E-mail – tai.bppelat@gmail.com



Desenvolvimento

O saber não é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional[...] Por isso, é necessário estudá-los, relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.11)

É no fazer docente que os saberes necessários para o exercício do magistério são mobilizados, construídos e ressignificados pelo professor.

Os saberes advindos da prática pedagógica são soluções encontradas pelos professores diante dos desafios encontrados na sala de aula para atender as necessidades educativas discentes e, construir sua identidade profissional.

Sendo assim, compreende-se que os saberes experienciais:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual (a)s professor (a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são como os demais, eles são ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 234. Grifo original).

Com base na citação acima referenciada, a prática docente é considerada não só um campo de atuação, como também um espaço de aprendizagem por meio da autoformação, visto que a criticidade do professor sobre sua própria prática permite a ele rever e reavaliar seus saberes para assim ressignificar sua prática, conforme evidenciado pela autora do estudo em tela:

“Meus saberes experienciais estão em constante construção e desconstrução. As relações que estabeleço com outros professores, meus alunos e suas famílias, me faz olhar criticamente para o que faço enquanto educadora. E a reflexão crítica me leva a reconstruir alguns conceitos, quebrar certos paradigmas, romper com algumas concepções em mim enraizadas, e assim construir minha identidade profissional/ docente dia após dia enquanto me construo também como pessoa.”

A professora/autora enfatiza a reflexão sobre a ação docente como pilar do aperfeiçoamento profissional, o que evidencia o processo de aprendizagem desencadeado pela ação – reflexão – ação. Além disso, ela salienta a importância das interações que estabelece em seu cotidiano para o desenvolvimento de seus saberes, levando a compreensão de que eles se constroem na relação entre pares.

Ao discorrer sobre os objetos que integram os saberes experienciais, Tardif (2002, p. 49 – 50) assegura que:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto no qual o elemento humano é determinante e dominante.

E ainda:

O saber dos professores é o *saber* deles e está relacionado com a pessoa e com a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, [...] (TARDIF, 2002, P. 11).



A troca entre pares é o (com) partilhamento da prática docente, e consiste em uma estratégia de formação docente, visto que o saber experiencial de um professor é o que também constitui o saber experiencial do outro. Certa disso, a Secretaria Municipal de Educação (SME), juntamente com o departamento de Divisão Pedagógica (DIPED) de cada Diretoria Regional de Ensino (DRE) da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) promoveu a “Jornada Pedagógica da Educação Infantil”, dando a oportunidade de professores da infância paulistana darem visibilidade à sua prática docente por meio de palestras ou relatos de prática, proporcionando um momento de troca de experiências com outros professores de educação infantil, contribuindo assim com formação continuada por meio do compartilhamento de boas práticas existentes na RME – SP. A professora/ autora do presente estudo optou pela modalidade “palestra” onde relatou sua experiência com o processo de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena por meio de Mini – histórias.

“Foi um momento muito especial. Enquanto eu relatava a minha prática e minha experiência com as mini – histórias eu aprendia um pouco mais sobre essa estratégia utilizada no processo de avaliação de desenvolvimento. Conforme eu era questionada sobre algum ponto eu era consequentemente levada a refletir para responder, e senti que isso estava construindo em mim conhecimentos que eu ainda não tinha, o que me fez perceber que além da minha própria reflexão crítica sobre minha prática me levar a ressignificar meus saberes e enriquecer minha atividade docente, os apontamentos feitos pelos outros professores também estavam contribuindo com o crescimento da minha “bagagem pedagógica”, mas isso só aconteceu pois compreendi que a experiência do outro me constrói”.

A narrativa reflexiva da própria experiência a outros contempla o ensino e a aprendizagem simultaneamente. Dentro desta concepção, Freire (2014, p. 47) preconiza que:

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2014, p. 47).

Ao organizar suas ideias e reflexões para expô-las, novos aprendizados vão surgindo, e compreende-se que esta ação constitui uma autoformação, que se dá na criticidade da atividade docente, e é contínua durante a carreira do magistério.

Conclusão

A formação docente é um processo permanente que se inicia na formação inicial e percorre por toda a sua carreira na formação continuada. A prática pedagógica deve estar em constante movimento para atender as necessidades de uma educação que a cada dia se torna mais dinâmica. Os saberes experienciais são o pilar da autoformação do professor, e a reflexão crítica sobre sua experiência/ atividade docente é o que permite a reconstrução de saberes para que sua prática seja ressignificada. Compartilhar saberes implica num processo de ensino e aprendizagem contínuo e que acontece de forma simultânea, o que faz com que o partilhar de experiências se torne um processo de formação e autoformação.



Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase de trabalho de campo. In.: **Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 7. Ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. [p. 106 – 133].

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHANE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação** n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



REDAÇÃO NA PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bárbara Franco Justi¹, Taísa Barbosa Robuste², Carolina Portes da Silva³,
Mariane Cristine de Castro Silva⁴, Willy Pereira da Silva⁵

Acesse a apresentação deste trabalho

Resumo: Este relato de experiência de alunos do curso de Letras - Português da Universidade Federal do Paraná (UFPR) é referente à oferta do curso on-line “Redação na Prática” como forma alternativa de cumprimento das horas de estágio obrigatório para a disciplina Prática de Docência em Língua Portuguesa II, em contexto de pandemia. O público-alvo do curso foram alunos de terceiro ano do Ensino Médio e egressos da rede pública de ensino e da rede particular com bolsa integral, e que morassem em Curitiba-PR ou Região Metropolitana. O objetivo foi trabalhar competências e habilidades de leitura e escrita necessárias para a produção de texto do tipo dissertativo-argumentativo, de modo a preparar esses alunos para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os praticantes tiveram de elaborar o planejamento, edital de seleção, unidades didáticas e todas as aulas, sob orientação da professora de estágio. Com carga horária total de 30 horas, divididas em aulas síncronas e atendimentos individuais, foram contemplados 30 alunos selecionados. Foi adotada estratégia de “apadrinhamento” para acompanhamento dos alunos e uso de tecnologias digitais, que favoreceram o desenvolvimento da competência digital (PERRENOUD, 2001) ou tecnológica (KRUMSVIK, 2008, 2011) dos futuros professores.

Palavras-chave: estágio obrigatório; formação de professores; ensino remoto emergencial; redação; ENEM.

Introdução

Em face da pandemia do novo coronavírus, estudantes e profissionais das mais diversas áreas têm buscado alternativas para a continuidade de suas atividades da maneira mais produtiva e satisfatória possível. Com a suspensão do calendário acadêmico, a realização das práticas de estágio na disciplina de Prática de Docência II de Língua Portuguesa foi amparada pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) no. 44/2020, que permitiu a prática de estágios na modalidade remota, dada a impossibilidade de se realizar estágio na modalidade presencial.

É justamente nesse contexto que nós propusemos a realização de um curso de redação voltado para a comunidade externa, de modo a contribuir para a preparação de jovens concluintes ou egressos do Ensino Médio de escolas públicas e alunos com bolsa integral de escolas particulares, com o objetivo de prepará-los para o ingresso no Ensino Superior. Assim, vislumbramos o curso como forma de concluir nossas práticas de docência, mas, especialmente, de

1 Licencianda do curso Letras - Português da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

2 Professora Dra. vinculada ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) da UFPR.

3 Licencianda do curso Letras - Português da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

4 Licencianda do curso Letras - Português da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

5 Licenciando do curso Letras - Português da Universidade Federal do Paraná (UFPR)



contribuirmos para a formação do público-alvo. No presente trabalho, faremos um relato da experiência sobre oferta e realização do curso “Redação na Prática”, perpassando várias etapas do trabalho, que vai desde o processo de planejamento até a reflexão sobre sua realização.

Planejamento inicial e objetivo do curso

Durante as aulas síncronas da disciplina de prática de docência, juntos, os professores em formação e a professora orientadora sugeriram diferentes propostas de estágio na modalidade remota para cumprir a carga horária de prática no período de isolamento social. À medida que se apresentavam as propostas, um grupo de 10 praticantes em formação optamos por elaborar um curso de redação de modo a trabalhar habilidades de leitura e escrita necessárias para a produção de texto do tipo dissertativo-argumentativo (BNCC, PCN-EM), com foco em alunos de Ensino Médio (ou egressos).

Foram muitos desafios enfrentados por nós, uma vez que estávamos diante de uma modalidade com a qual ainda nos habituávamos na perspectiva de alunos, e, claro, em um contexto que nos impôs uma nova dinâmica de trabalho. De forma colaborativa, inicialmente discutimos os principais pontos que deveriam ser contemplados nas aulas síncronas do curso, bem como estabelecemos os objetivos de base sócio interacionista, sociodiscursiva e linguístico/normativa (BAKHTIN, 2000). Também decidimos questões estratégicas, como a definição de duplas responsáveis por elaborar unidades didáticas e assumir aulas síncronas conforme cronograma discutido em grupo; duração dos encontros; dias das aulas, dias dos plantões e quantidade de aulas.

Dessa forma foi desenhado o “Redação na Prática”, e definidos os objetivos centrais do curso: orientar, assistir e preparar alunos para a redação do ENEM, com foco no desenvolvimento de habilidades de leitura escrita.

Formas de organização

A proposição de um curso com previsão de interação síncrona entre praticantes e comunidade externa, com correção de produções textuais, nos levou a limitar o número de alunos, de modo a garantir um acompanhamento mais direto do desenvolvimento das habilidades e competências dos participantes. É nesse sentido que elaboramos um edital de “Seleção de Alunos(as) para o curso Redação na Prática UFPR”, e definimos como estratégia pedagógica um sistema de “apadrinhamento”.

Edital e termo de compromisso

Nosso grupo de praticantes, com apoio da professora orientadora, elaborou um edital com os requisitos básicos para o funcionamento do curso a fim de garantir a transparência em todo o processo de seleção. O edital foi amplamente divulgado por meio de e-mails direcionados às escolas públicas, publicações em redes sociais do curso (também criadas por nós) e site da UFPR. O documento apresenta a descrição do objetivo do curso; a programação dos objetos de estudo; data e nome dos professores responsáveis pelas aulas; o número de vagas disponíveis; os requisitos para o preenchimento das vagas; data e forma de divulgação dos nomes dos candidatos contemplados; e informações sobre a plataforma utilizada para os encontros síncronos.



A repercussão do curso pode ser expressa pelo alto número de interessados: foram 600 inscrições em uma semana. Diante de uma quantidade tão significativa de inscritos, nos apoiamos nos critérios definidos em edital e selecionamos os 30 participantes. As etapas seguintes contaram com planejamento e cuidado com o intuito de preservar os dados dos participantes, conforme determina a Lei Geral de Proteção de Dados.

Com base nessa premissa de caráter ético, dois elementos foram essenciais para a garantia do bom andamento do curso: (1) a elaboração do termo de compromisso de participação e (2) elaboração da autorização da transcrição das interações para fins de pesquisa educacional. O preenchimento desses termos se deu durante o ato de inscrição e a concordância foi condição necessária para a participação.

Uma vez selecionados os alunos, todos reafirmaram seu compromisso e preencheram uma autorização de transcrição das aulas gravadas para fins de uso em pesquisas educacionais. Particularmente no caso de alunos menores de 18 anos, quem preencheu a autorização foi um responsável legal. Essa etapa do processo do curso “Redação na Prática” permitiu a transparência ao oferecer conteúdo adequado a um grupo seriamente vinculado ao projeto. Isso oportunizou, ainda, a garantia de mais dados para o desenvolvimento de pesquisas educacionais na Universidade e, por consequência, a possibilidade de maior capacitação de formação em licenciatura em Letras, com o compartilhamento dessa experiência de estágio.

Sistema de apadrinhamento.

Como forma de atender todo o público do curso com acompanhamento individual e garantir qualidade de ensino, definimos como estratégia pedagógica o que aqui chamamos de “sistema de apadrinhamento”. Nessa dinâmica, cada um de nós ficou responsável pelo acompanhamento de 3 alunos, os denominados “apadrinhados”, com os quais mantivemos um acompanhamento pedagógico mais próximo, corrigindo textos e sugerindo caminhos para o aprimoramento da escrita.

De forma mais específica, esse perfil de padrinhos nos outorgou a responsabilidade de acompanhar a participação de nossos alunos nas aulas e nos atendimentos individuais. Além disso, dentre as funções do apadrinhamento, destacam-se também: corrigir as atividades propostas nas aulas e nas unidades didáticas; sanar dúvidas e fazer o atendimento on-line semanal para o *feedback* da correção das propostas de redação. De acordo com esse controle, foi possível acompanhar o cumprimento dos requisitos obrigatórios previstos em edital para permanência do curso, de modo a manter as vagas preenchidas (com realização de segunda chamada, quando necessário).

Desse modo, quando identificada uma desistência, aquele professor em formação que ficou com a vaga ociosa teve de seguir algumas etapas para assegurar o seu preenchimento. Em primeiro lugar, foi necessário que entrasse em contato com o aluno por e-mail para notificar sua seleção e se identificar como professor-padrinho desse aluno. Em seguida, nesse mesmo e-mail, foram explicados os requisitos essenciais desse cumprimento do edital e informado como se daria o funcionamento das aulas. Assim, coube a esse professor informar ao aluno a dinâmica do curso: forma de acesso, meio de comunicação

por e-mail; localização dos materiais e unidades didáticas e gravação das aulas anteriores. Finalmente, o padrinho ficou por enviar todo o material de atraso que o aluno houvesse perdido, material esse que foi gravado pela equipe, a fim de que o novo aluno tivesse acesso ao conteúdo completo oferecido pelo curso.

Para evitar uma nova desistência, os professores que tiveram novos alunos buscaram se manter permanentemente em contato com o novo apadrinhado, criando um vínculo de informação com ele, e instruindo-o em caso de dúvidas. Assim, foi possível que o aluno selecionado no período de andamento das aulas recuperasse as informações perdidas das aulas anteriores e ainda obtivesse resultados satisfatórios. Mediante a algumas desistências e novos selecionados, foi estabelecido pela equipe, em comum acordo, que para o bom funcionamento do curso, ideal seria que um novo aluno fosse chamado até a apresentação da terceira aula do curso. Do contrário, não seria efetivo inseri-lo após esse período, por ele ter de produzir uma grande quantidade de conteúdo. Como resultado dessas estratégias, o curso chega à sua etapa final com 29 alunos frequentes.

Quanto ao trabalho pedagógico envolvendo correção de textos, cada um de nós corrigiu em média 13 textos durante o curso, sendo uma redação por aluno apadrinhado a cada semana, de modo a indicar aspectos a serem aprimorados no texto, nas dimensões discursiva, argumentativa e linguística. Também realizamos atendimentos de orientação individual uma vez na semana, com tempo limitado conforme a quantidade de alunos para atendimento. Para isso, os apadrinhados eram avisados, com antecedência, sobre o horário de atendimento e instruídos a estar 10 minutos antes na sala virtual. Por ser um tempo curto de atendimento, foi feita uma seleção de aspectos fundamentais da produção de texto corrigida para comentar com o aluno, a fim de que ele entendesse quais eram os principais desvios do texto e soubessem como revertê-los. Quando necessário, foram utilizados recursos extras para mostrar qual é o problema que deveria ser resolvido. Foi importante também reservar um tempo para o diálogo com os alunos, para não somente elencar os desvios cometidos no texto.

Recursos digitais utilizados

A condição básica para a realização de aulas na modalidade remota é um ambiente virtual de encontros que possibilite a interação entre professores e alunos, via vídeo, mensagem de voz e escrita, e o compartilhamento de arquivos. O meio escolhido para os encontros síncronos foi o *Microsoft Teams*, parte do pacote *Office* ao qual os docentes e discentes da UFPR têm acesso.

Para garantir uma experiência interativa entre nós e os alunos, foi de essencial que os recursos digitais estivessem presentes na estruturação das aulas e dos atendimentos individuais. Nas subseções a seguir, seguem algumas indicações de plataformas e sites que foram úteis no desenvolvimento do curso.

Microsoft Teams

O Microsoft Teams é um aplicativo colaborativo que permite a criação de grupos interativos e agendamentos de aulas e atendimentos individuais síncronas. Além disso, a plataforma permite compartilhamento de tela, gravação em alta qualidade e interação com os alunos. Todas as aulas e atendimentos individuais foram realizados por meio dessa plataforma.



Gmail

O *Gmail* é um serviço gratuito de webmail criado pela *Google*, que foi utilizado como mediador de comunicação entre nós e nossos apadrinhados. Para esse curso, foram utilizados vários recursos relevantes da plataforma, dentre os quais se destacam três.

O primeiro recurso são os marcadores, a função permitiu que vários de nós utilizássemos um único e-mail, sem que ocorresse uma desorganização no acompanhamento. O segundo recurso é a assinatura; os e-mails podem contar com assinaturas de identificação dos professores, de modo que os alunos saibam quem está realizando a comunicação. O terceiro recurso é a possibilidade de marcar um e-mail como não lido, facilitando o controle de e-mails dos apadrinhados.

Google Drive

O Google Drive é um serviço de armazenamento gratuito que permite o compartilhamento e interação em tempo real de alunos e professores, em um arquivo de texto, planilha, apresentação etc. Cada um de nós criou sua própria pasta, contando com subpastas associadas aos apadrinhados. Assim, nas nossas pastas realizamos as correções e diagnósticos individuais de nossos apadrinhados. Dentro da pasta de cada um, foram criadas subpastas compartilhadas individualmente com cada apadrinhado.

Além disso, sincronizadas aos serviços do *Google Drive*, as duas plataformas *Documentos* e *Planilhas* permitiram que as entregas e *feedbacks* fossem monitorados em um único ambiente pelos alunos e praticantes. Nos *Documentos*, os alunos produziram suas redações e acompanharam os comentários realizados pelo professor, como correções, sugestões e questionamentos. Já no *Planilhas*, os professores realizaram o diagnóstico da redação do aluno de acordo com as 5 competências do ENEM, havendo a exposição de pontos que deveriam ser melhorados e de como poderiam ser melhorados.

Demais recursos digitais

Durante as aulas, foram utilizados recursos digitais para a realização de atividades e comunicação com os alunos. Dentre eles estão o *Mentimeter*, o *Padlet* e o *GoFormative*. O *Mentimeter* é uma plataforma que colabora na criação de interações em tempo real, como enquetes, nuvem de palavras ou coleta de perguntas. O *Padlet* é um recurso utilizado para desenvolvimento de murais e painéis virtuais; sua concepção e layout lembram um mural com post-it. O *GoFormative* é uma plataforma educacional que permite a criação de avaliações em um formato dinâmico e intuitivo, contando com perguntas de múltipla escolha, caixas de texto, respostas desenhadas, imagens e vídeos.

Uso pedagógico dos recursos digitais

Diante dos recursos tecnológicos apresentados acima, estudamos e planejamos uma forma de tornar os artefatos digitais atrativos e significativos



para o processo de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, plataformas como o *Mentimeter* e o *Padlet* foram utilizadas para despertar a interação ativa dos alunos nas aulas realizadas via Teams, garantindo para nós, praticantes, a segurança de que estava havendo compreensão dos objetos de estudo trabalhados. Desse modo, em todas as unidades didáticas foram incluídos momentos para os alunos interagirem com essas plataformas e ganharem protagonismo nas discussões. Além disso, enquanto as respostas e os resultados foram compartilhados, abrimos espaço para que os alunos ativassem o microfone e trocassem ideias com os professores acerca do conteúdo.

Alguns recursos on-line, como o *Teams* e o *Google Drive*, podem ser complicados ou pouco intuitivos para alguns alunos. Por conta disso, antes das aulas iniciarem, disponibilizamos aos participantes tutoriais em texto e em vídeo de como acessar e utilizar plenamente essas ferramentas. Como resultado, constatamos mínimos casos em que houve maiores dificuldades, seja com o ingresso na chamada de vídeo ou para escrever na folha de redação. Quando ocorridos, os problemas foram rapidamente resolvidos em comunicação via e-mail. Assim, foi imprescindível no curso que todos os professores soubessem com exatidão os recursos das aulas, o que garantiu aos alunos um aproveitamento satisfatório das ferramentas.

Desafios digitais

Imprevistos em aula síncrona como quedas de internet poderiam comprometer o trabalho das aulas quando estivéssemos estagiando. Assim, o grupo de praticantes, mediante essa possibilidade, administramos entre as duplas de cada aula uma divisão e um compartilhamento de conteúdo a ser apresentado previamente, para ambos terem controle do andamento da aula e não atrapalhá-la ou suspendê-la por problemas técnicos. Além disso, muitos alunos também poderiam ter esse problema de queda de internet ou ainda terem dificuldade de acesso às aulas, entre outros imprevistos. Para tanto, a equipe do Redação na Prática se organizou de modo que os colegas que estivessem observando as aulas pudessem dar suporte aos colegas que estavam lecionando e, através do chat do *Teams* e do *Gmail* da turma, o suporte oferecido atendia as dúvidas ou os imprevistos dos alunos.

Outro cuidado especial foi dado ao e-mail do curso, já que todos tinham acesso. Estabelecemos que os e-mails direcionados a um praticante específico deveria ser aberto apenas por ele, a fim de se evitarem atrasos nas respostas das mensagens. Diante da possibilidade de algum colega abrir o e-mail por engano, ficou definido que deveria marcar o e-mail como “não lido”.

É inegável que o trabalho com essa série de recursos tecnológicos, com apoio de colegas que dominavam mais essas plataformas e ferramentas, nos permitiu desenvolver nossa competência digital (PERRENOUD, 2001) ou tecnológica (KRUMSVIK, 2008, 2011), uma vez inseridos em contexto de estágio na modalidade remota.

Elaboração e aplicação do material didático

Era nossa responsabilidade preparar unidades didáticas, contemplando os objetos de estudo estabelecidos previamente, para que os objetivos no edital do curso fossem cumpridos. Na elaboração desse material, foi importante dar



atenção à distribuição do tempo entre as atividades, e identificar se elas cumpriam o objetivo pretendido. Nesse sentido, elaboramos atividades com foco no desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita e escolhemos recursos tecnológicos que pudessem auxiliar nessa tarefa.

Todo o processo de elaboração dos planos de aula e da unidade didática foi orientado pela professora da disciplina, em encontros síncronos e com sugestões em arquivos colaborativos. Quanto ao trabalho com as unidades didáticas, nós tivemos de compartilhá-las com os colegas e com os alunos com um prazo de 2 dias de antecedência da aula, na plataforma utilizada pelo curso, possibilitando que quem desejasse imprimir o material tivesse tempo hábil.

Além desses prazos, nós fomos instruídos a estudar muito bem nossas unidades didáticas, assim como a unidade didática trabalhada em outras aulas para articular bem os objetos de estudo programados. Em caso de dúvidas, sempre recorremos à professora orientadora - que acompanhou todas as aulas e plantões - e aos colegas. Cabe dizer que o trabalho em equipe foi, portanto, essencial para o bom funcionamento do curso.

No dia da aula, todos os praticantes do curso preparavam-se para auxiliar a equipe regente, oferecendo suporte técnico. Exemplos desse suporte são: verificar se todos os alunos estão tendo acesso à sala virtual; conferir a caixa de e-mail para ver dúvidas dos alunos; e fazer a chamada dos presentes na aula. Ao fim das aulas, os ministrantes esperavam pelo *feedback* dos alunos, dos colegas e principalmente os comentários da observação de aula feita pela professora orientadora.

Todo esse processo descrito exigiu muito estudo de materiais disponibilizados pelo INEP e pelo MEC, a exemplo da Cartilha do Participante (2019) e do Manual do Avaliador (2019). Muito além disso, exigiu de nós olhar de pesquisadores.

Da interação entre a equipe

Como já destacado neste relato, o trabalho em equipe foi fundamental para o funcionamento do curso. Para fazer as correções das redações dos apadrinhados, por exemplo, foi comum a troca de ideias entre a equipe. De forma colaborativa, foi possível construirmos juntos uma correção parelha de comentários para os textos. Para isso, alguns professores compartilhamos a redação do próprio aluno com os colegas do curso e, juntos, analisamos a produção de acordo com os critérios de avaliação. Assim, as correções tiveram comentários produtivos equiparados, que produziram bons *feedbacks* para os alunos e resultados positivos para o funcionamento do curso, por meio da progressão de aprendizados do público participante.

De modo similar, durante as aulas e atendimentos nas salas virtuais, a equipe que não estivesse lecionando ou atendendo deveria ser o apoio técnico de quem estivesse atuando com os alunos. Além disso, dar suporte aos colegas foi fundamental para o perfeito funcionamento do curso, já que, assim, corrigimos os possíveis erros técnicos ou metodológicos, buscamos caminhos para contornar a falta de acesso e sanamos as demais dúvidas existentes.

Conclusão





Apesar de essa ser uma prática-piloto dentro do contexto da disciplina, nossa percepção é a de que o curso Redação na Prática foi planejado e executado com êxito. Neste trabalho, buscamos relatar nossa experiência de modo a inspirar outros professores em formação a desenvolver seus próprios cursos e buscar alternativas satisfatórias ao estágio presencial tradicional. Reconhecemos que o curso apresenta limitações como o número reduzido de alunos selecionados pelo edital e a restrição da seleção a pessoas de Curitiba e Região Metropolitana. Ainda assim, acreditamos que o curso atendeu aos dois principais requisitos considerados durante sua concepção: a) a colaboração com a formação da comunidade externa à Universidade e b) a experiência docente. Logo, esperamos que este relato de experiência contribua para a comunidade docente em geral, assim como para os licenciandos e professores que, como nós, se veem diante do desafio de adaptar suas práticas ao ensino remoto durante a pandemia do COVID-19.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília, 2019.

KNEZEK, G.; CHRISTENSEN, R. **The importance of information technology attitudes and competencies in primary and secondary education**. In: VOOGT, J.; KNEZEK, G. (eds.). *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. Springer Science+ Business Media, LLC. 2008. p. 321-331.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para uma nova profissão**. Pátio. Revista Pedagógica, n° 17, Maio-Julho, pp. 8-12, 2001.

UFPR. **Resolução nº 44/20-CEPE**. Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades didáticas das disciplinas que são ofertadas nas modalidades EaD ou parcialmente EaD, de estágio obrigatório e estágio não obrigatório, atividades formativas e atividades didáticas orientadas dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica. Disponível em: <www.ufpr.br/soc>. Acesso em 20 setembro 2020.



VISÃO DE PROFESSORES ESPECIALISTAS DE AEE SOBRE AS AULAS EM TEMPO DE PANDEMIA

Vanessa Aparecida Palermo Campos¹, Douglas Komar Silva²

Acesse a apresentação deste trabalho

Resumo: O presente artigo tem como pretensão refletir a visão dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre as aulas remotas para os alunos de inclusão frente ao cenário atual de pandemia. Para tanto, revisou-se a literatura que trata do tema em questão, visando ampliar conceitos sobre inclusão e o professor especialista. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário eletrônico, elaborado pela ferramenta Google Docs para 8 professoras que atuam com Atendimento Educacional Especializado- AEE, atuantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ourinhos/SP. Percebemos que a visão das professoras especialistas sobre as aulas remotas em tempo de pandemia para alunos de inclusão ainda é falha com a falta de recursos e materiais pedagógicos adequados ao trabalho e apoio da família. Mesmo assim, acreditamos que a escola regular deve buscar receber e atender com qualidade todos os alunos, independente das características que possam apresentar. Espera-se que os resultados contribuam para ampliar o debate e a reflexão sobre as aulas remotas em tempo de pandemia no Brasil.

Palavras-chave: Aulas Remotas; Alunos; Inclusão; AEE; Pandemia

Introdução

Uma educação comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não-excludente deve promover o convívio com a diversidade, pois essa é uma característica da vida social brasileira. Para isso, a escola inclusiva deverá ser uma meta buscada por todos os cidadãos comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

Por outro lado, para aqueles com deficiência, o convívio com os outros alunos é enriquecedor, pois permite uma inserção no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, possibilitando a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade. Nesse sentido, a Educação Inclusiva assegura que os alunos frequentem classes comuns com colegas não deficientes da mesma faixa etária. Mas e quando o cenário atual não é o que esperamos? Vem uma pandemia, as escolas se fecham, tendo-se a impressão de que o mundo parou. E a vida tem essa habilidade de mostrar que o impensável e o improvável acontecem e que nossos horizontes de ação podem ser limitados.

1 Tradutor e Intérprete de Libras, Mestranda em Educação pela UNESP/Marília SP-va_palermo@hotmail.com

2 Professor da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Mestrando em Educação pela UNESP/Marília SP - douglaskomar@gmail.com



Frente a essa realidade nessa pesquisa, o objetivo é refletir a visão dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre as aulas remotas para os alunos de inclusão frente ao cenário atual de pandemia.

Para tanto, revisou-se a literatura que trata do tema em questão, visando ampliar conceitos sobre inclusão e o professor especialista do AEE, utilizando, também, de uma pesquisa qualitativa feita por meio de questionários com professores da área.

Inclusão de crianças com deficiência na escola regular

Como se sabe a inclusão educacional é uma realidade presente cada vez mais nas instituições de ensino. No entanto, para que ela seja de fato eficaz, há necessidade de as propostas da Educação Inclusiva acompanharem com um olhar diferenciado as singularidades humanas (MANTOAN, 2006), possibilitando uma escola como direito de todos os cidadãos, sem que haja distinção entre indivíduos, num processo de educação para a equidade e a qualidade. Algo já ressaltado na Constituição Federal de 1988.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Ao se afirmar que a educação é direito de todos, faz-se necessário compreender que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independente dos fatores físicos e psíquicos que os impedem de levar uma vida tida como “normal”, mesmo porque o conceito de normalidade consiste numa construção histórica e cultural mutável conforme a época em que se insere (FOUCAULT, 1996).

Nesse sentido, a Educação Inclusiva, além de quebra do conceito de normalidade, tem como princípio a participação e integração de todas as pessoas, sem exceção e preconceito (CONCEIÇÃO, 2017). Portanto, torna-se papel da escola incluir alunos com deficiência física, deficiência intelectual, superdotados, entre outros, ou seja, todas as minorias que são sujeitos de discriminação por qualquer outro motivo. Torna-se imprescindível, assim, para promover a inclusão, que as instituições de ensino conscientizem e preparem os profissionais e os alunos para que acolham e incentivem sobre o assunto (FERNANDES, 2013).

Ambrosetti (1999) esclarece que trabalhar com a diversidade é uma atividade complexa, não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade, pois a diversidade abrange um vasto e árduo trabalho. Ao contrário do que se pensa trabalhar com a diversidade, requer envolver o favorecimento contínuo de diálogo. Neste sentido, constitui imperativo “dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e também na solidariedade” (AMBROSETTI, 1999, p. 92).

Rendo e Vega (2000) ressaltam a importância da escola nessa atuação social. Para eles, a instituição de ensino ocupa espaço importante no processo de educação e socialização das novas gerações, na produção de mecanismos de luta pela aceitação a diversidade e inclusão escolar. Tal visão não procura dogmatizar o ensino, mas gerar uma “sociedade pluralista, democrática e socializante” (RENDO; VEGA, 2000, p. 21).

Nesse sentido, segundo Mantoan (2006, p. 25),

Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, ou seja, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. [...] Ainda citando a educadora: Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Conforme Fumegalli (2012), os professores devem se preparar para essa nova realidade e se adequar a clientela de alunos que irão receber e assim proporcionar aos mesmos às mesmas oportunidades educacionais que são oferecidas as outras crianças, e preparar para que o ambiente favoreça a aprendizagem dessa criança, desta forma é necessário compreender o papel do professor frente à inclusão.

Papel dos professores frente à inclusão com aulas remotas em tempo de pandemia

A inclusão como já destacado está conquistando cada vez mais espaço nas instituições de ensino. Desta forma é fundamental compreender o papel dos professores frente a esse processo, visto que estes são os principais agentes de transformação da realidade vivenciada nas escolas pelos alunos que serão inclusos, pois a visão que o aluno terá da escola inclusiva de primeiro momento será a visão que o professor o apresentará (MORAES; LUIZ, 2016).

Embora não seja um processo novo, a inclusão ainda não é plenamente aceita por muitos professores, pois muitos profissionais se sentem despreparados para trabalhar com crianças que possuem deficiências integradas nas salas de aula regulares da rede de ensino. (CONCEIÇÃO; MORAES, 2017). Esse cenário se tornou ainda pior devido ao impacto que o estado de emergência global oriundo da pandemia de Covid-19 teve sobre todos, principalmente, na educação.

O estado de calamidade global, em decorrência do coronavírus, trouxe a lume a necessidade de investimento e remodelamento emergencial de sistemas e práticas educacionais para o fortalecimento dos direitos sociais, culturais e econômicos e para a redução das desigualdades educacionais historicamente acumuladas (SILVA; SOUZA, 2020).

Nesse sentido, os sistemas educacionais têm recorrido a plataformas digitais on-line para tentar minimizar o impacto sofrido pela pandemia. Essa solução momentânea, no entanto, levanta alguns questionamentos referentes ao acesso desses alunos às ferramentas como por exemplo: a escola pública terá estrutura para suportar as aulas, atividades e demais trabalhos no espaço virtual? Os alunos possuem os recursos necessários para conseguirem participar dessas atividades? Que atitudes os sistemas educacionais tomaram para reverter o quadro negativo dos alunos que não possuem as ferramentas de acesso como um computador e internet banda larga? Os professores receberão treinamento específico para a instrumentalização da plataforma? Como ficam os alunos do AEE, que necessitam de um acompanhamento mais próximo com o professor?

González (2007) afirma que se houver preparação e competência do profissional para lidar de forma eficaz na preparação do projeto educativo, de realizar adaptações curriculares e de adequar-se as novas metodologias e tecnologias, o processo de ensino e aprendizagem chegará a todos os alunos com deficiência, sem dificuldades de assimilação e aplicabilidade do mesmo.

Torna-se necessário ao professor, atuante no processo educacional, refletir sobre sua formação, seu preparo para atuar nessa nova concepção de escola que está para todos. Do docente espera-se que desempenhe de forma adequada sua prática pedagógica e promova de fato uma educação de qualidade, considerando a heterogeneidade do grupo, visando o bem-estar e valorizando a aprendizagem individual de cada aluno que frequenta este ambiente (FREITAS, 2001), e que, agora, está inserido em um totalmente novo, o virtual.

Tais reflexões, tornam fundamentais os processos de formação continuada dos docentes, acentuando o aspecto reflexivo e prático de uma tomada de consciência frente a novos desafios educacionais. Desafios esses que no momento aparecem como a inclusão digital, a atualização, adaptação e inclusão de novas práticas pedagógicas e põr fim a sensibilidade de compreender cada estudante como um ser em desenvolvimento, e que, como tal, possui suas peculiaridades e especificidades.

Como podemos observar, o papel do professor é essencial para a aprendizagem dos alunos, no entanto, é fundamental que o professor possa se capacitar para trabalhar com seu público de maneira efetiva, visto que assim, a educação será de maior qualidade e os professores estarão aptos para exercer seu papel com competência.

Método

Ao considerarmos nosso objetivo de refletir sobre a visão dos professores de AEE sobre as aulas remotas para os alunos de inclusão frente a esse cenário atual de pandemia, em nosso questionário, organizamos uma seção de perguntas sobre o perfil de cada professor.

A formação das 8 professoras era Pedagogia, e as especializações apenas duas foram citadas: Educação Especial e Tradutor Intérprete de Libras. O tempo de experiência de trabalho na docência nessa etapa de educação declarado pelas docentes oscilou entre o mínimo de 2 anos e no máximo 9 anos. Os alunos com deficiência atendidos por essas professoras de AEE era: Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva e Surdez, Autismo e Síndrome de Down.

Iniciamos o questionário com uma pergunta que apontava o Decreto 40.539/2020 sobre a medida que entrou em vigor a retomada das aulas remotas, 87% responderam que concordam com as aulas remotas, e 12,5% afirmaram que não concordam. Em face a essa afirmação, perguntamos às professoras respondentes: “Em relação as aulas remotas, a escola produziu algum material ou tutorial para orientá-lo na implantação no novo modelo de trabalho?”. As respostas indicaram que 87,5% responderam que sim, e 12,5% que não recebeu nenhuma orientação.

É fundamental que a escola de subsídios para que a inclusão aconteça e atenda os alunos com qualidade, pautada em elementos legais, como LDB 9394/96 (BRASIL,1996) e Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Entretanto, conforme Alves (2009) relata, para uma educação inclusiva mais efetiva,

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adiante cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação

deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. (ALVES, 2009, p.45,46).

Nesse sentido, o que se espera é que o corpo docente esteja preparado para o trabalho da inclusão educacional. Somente, assim, pode ser “abandonada definitivamente as barreiras seletistas de aprendizagem” (SILVA, 2009, p.12) e que o meio social se adapte ao aluno incluído ao invés de buscar-se que o estudante se adapte à sociedade.

Nesse mesmo sentido, questionamos se o ambiente virtual disponibilizado possuía recursos de multimídia adequados para a necessidade do trabalho, 62,5% das professoras alegaram que sim, e outras 37,5% que não.

A inserção de metodologias diferenciadas nas aulas é fundamental para despertar a aprendizagem e isso não se relaciona somente as práticas para alunos inclusivos, isso é necessário para todos os alunos, pois o conhecimento flui com mais naturalidade quando os alunos se interessam e se sentem mais motivados durante as aulas. Tal elemento corrobora com o promulgado pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, em que propaga que a Educação Inclusiva precisa elaborar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Perguntamos sobre a participação dos alunos de inclusão nessas aulas remotas, 62,5% responderam que sim, participam, e 37,5% que os alunos não participam.

Ao comentar sobre as dificuldades dos alunos em lidar com as aulas remotas, perguntamos: “ O aluno atendido por você tem condições de participar das aulas/interações sozinho e/ou sem o acompanhamento de um familiar ou responsável? ”, a maioria com 87,5% disse que o aluno não tem condições, e apenas 12,5% que sim, o aluno tem condições sozinhas. Em continuação nesse seguimento, foi abordado sobre a colaboração da família na realização das atividades e trabalhos propostos, 75% responderam que tem o apoio da família, outros 25% disseram que não, isso vindo dificultar o trabalho do professor em realizar as atividades propostas em sala de aula. Se o aluno não tem condições sozinhas e não tem a ajuda familiar, como o professor conseguiria passar algum conteúdo ou ter alguma aprendizagem com esse aluno, uma vez que, sem a participação da família, o trabalho efetivo torna-se impraticável (MANTOAN et al, 2010).

Atribui-se aos pais a responsabilidade pela formação da autoestima da pessoa com deficiência vinculando-se, portanto, a sua função quanto a formação emocional. Consequentemente os pais contribuem para a superação dos efeitos negativos da deficiência, favorecendo assim, a própria aceitação de sua condição (ROSS, 1998, p. 241)

A família necessita transmitir à criança força, superação, fortalecendo sua autoestima, deixando aquele estigma de “coitadinha”, fazendo com que a mesma veja que possui capacidade.

Ao perguntar quantas horas por semana em média os professores conseguem uma interação/aula com o aluno, percebemos que a maioria com 75% consegue apenas de 1 a 2 horas/semanais, outros 12,5 de 3 a 4 horas/semanais, e 12%5 nenhum.

Ao comentar sobre as dificuldades em que possui durante a realização do atendimento escolar remoto, os comentários das participantes da pesquisa giram em torno dos seguintes argumentos:

Preciso das atividades impressas para meu aluno (P1)

Meu aluno não possui computador nem internet em casa (P2)

Por ser surdos, necessito de uma boa qualidade de conexão de ambas as partes, porém não é o que acontece. A tela fica travando a todo momento, com isso o aluno perde partes da interpretação, vindo a dificultar a comunicação entre o aluno surdo e o intérprete. Quando a conexão cai, o aluno fica sem o atendimento, sendo difícil o professor retornar o assunto para o aluno novamente (P3)

Falta de aparelhos eletrônicos, como computador ou celular (P4)

Interação com a Plataforma de Aprendizagem de forma pedagógica (P5)

As intervenções pessoais (P6)

Se concentrar nas atividades (P7)

Na adaptação das atividades (P8)

González (2007) afirma que se houver preparação e competência do profissional para lidar de forma eficaz na preparação do projeto educativo, de realizar adaptações curriculares e de adequar nova metodologia, o processo de ensino e de aprendizagem chegará a todos os alunos com deficiência sem dificuldade de assimilação e aplicabilidade do mesmo. Porém estamos falando de uma época em pandemia, na qual o cenário atual é árduo. Desta forma, entendemos que se todos os aspectos para a inclusão forem devidamente atendidos – estrutura física, metodologias adequadas e as necessidades de cada aluno, poderemos considerar que a inclusão educacional de fato está sendo bem aplicada e que a escola está cumprindo seu papel primordial, que é de atender todos os alunos sem fazer distinção entre as dificuldades que os mesmos apresentam (MAZZOTTA, 2003).

Ao indagar se as aulas remotas vêm dificultando a aprendizagem no aluno, as professoras respondem:

Sim, pois ele necessita de um atendimento com mais contato físico (P1)

Sim, não possui autonomia para o estudo e a família não tem condições de ajudá-lo (P2)

Sim, pois presencialmente fica mais fácil da comunicação acontecer sem interrompimento. Percebo que na forma remota o aluno surdo fica mais disperso, não aparentando ter muito interesse pelo conteúdo estudado (P3)

Sim. Meu aluno necessita de rotina, no momento está complicado as regras da pandemia. Pois o mesmo necessita de intervenção constante nas atividades. Para amenizar o momento, o mesmo vem realizando as atividades propostas com auxílio de material concreto (P4)

Sim, o aluno necessita da prática educacional e do contato com o ambiente e com o professor para que desenvolva na sua integralidade (P5)

Sim, falta o contato direto (P6)

Sim, a interação professora/aluna (P7)

Sim, pois não tem como estar junto dando atenção e apoio necessário nas atividades (P8)

Sem dúvida, não podemos deixar de falar sobre essa questão de interação professor/aluno, é nela que a formação do cidadão se realiza, estabilizando a missão maior da educação. Sabemos que a situação de isolamento social é estressante para todos, inclusive para os alunos que têm alguma limitação. A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação regular, mas também o próprio conceito de integração (MAZZOTA, 1996).

Sendo assim, podemos observar que existe uma certa dificuldade em lidar com o atendimento dos alunos da AEE durante as aulas remotas devido a situação de emergência que nos encontramos. Entretanto, se faz necessário neste momento, a colaboração, união e dedicação de todos os familiares e/ou responsáveis para que estes alunos portadores de necessidades especiais sejam assistidos da maneira mais eficaz possível. E é notável que, seja por parte da família ou dos sistemas de ensino, todos estão se empenhando para que as barreiras, tão densas, sejam superadas.

Conclusão

Sabemos que muitos são os desafios interpostos ao sistema ou rede públicas de ensino na implantação da política de inclusão escolar no Brasil, a qual assegura a matrícula do aluno com deficiência em sala de aula comum. Nessa esteira, está estabelecido, desde a Constituição Federal de 1988, como fator de equidade, que a esse alunado seja garantido AEE, e com o cenário atual, motivou a realização dessa pesquisa junto dessas professoras especialistas, atuantes em escolas públicas.

Desta forma, percebemos, é essencial que a escola, os alunos e os professores se adaptem a essa realidade, acolhendo bem esses alunos, preparando materiais adequados a aprendizagem e se aperfeiçoando para que a inclusão seja de fato significativa e promotora de conhecimento e desenvolvimento para a vida do aluno incluso e não seja meramente mais uma forma de exclusão.

Outro aspecto importante é a parceria da família com o professor de AEE, para que as atividades propostas sejam devidamente colocadas à criança de acordo com suas possibilidades no intuito de que saiba realizá-las sentindo-se inclusa, uma vez que esse caráter da inclusão.

Percebemos que a visão das professoras especialistas sobre as aulas remotas em tempo de pandemia para alunos de inclusão ainda é falha. As professoras apresentaram a falta de recursos e materiais pedagógicos adequados ao trabalho e apoio da família.

Mesmo assim, acreditamos que a escola regular deve buscar receber e atender com qualidade todos os alunos, independente das características que possam apresentar. Ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. Os alunos não devem ser deixados de “fora da escola” e mais do que isso, não devem mais ser segregados em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos dentro da classe comum ou remotamente. O princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, isto é, todos os que se encontram excluídos, frequentadores da escola, mesmo que virtualmente.



Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli (org). *Pedagogia das diferenças na sala de Aula*. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-105.

BRASIL. Declaração dos Direitos de Todos 1990. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 21/07/2020.

_____, Parâmetros Curricular Nacional (PCN's). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12/07/2020.

FERNANDES, P. Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 201-211, July-Dec, 2013.

GONZÁLES, E. Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Ordem do discurso* (A). Edições Loyola, 1996.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. *Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos?* Ijuí, RS. 2012

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José. *Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira*. Movimento – revista de educação, n.07, 2003.

OLIVEIRA, F.M. G. S. *As salas de recurso como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – UFMS.

ROSS, P. R. Pressupostos da integração: Integração frente à realidade educacional. *Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*, volume 3. Foz do Iguaçu – PR: Qualidade, 1998.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; SOUSA, Francisco Cavalcante de. DIREITO À EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA E(M) TEMPOS DE PANDEMIA: desafios, possibilidades e perspectivas no brasil. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, Lisboa, v. 4, n. 6, p. 961-979, 04 ago. 2020.

PROJETO DE EXTENSÃO “CINE-EDUCAÇÃO”: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO CICLO TEMÁTICO “GESTÃO ESCOLAR E BULLYING ESCOLAR”.

Wanessa Gorri de Oliveira¹, Divania Luiza Rodrigues²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente artigo tem o objetivo central de relatar uma experiência vivenciada no ciclo temático “Bullying escolar e gestão escolar”, pertencente ao projeto de extensão “Cine-educação: olhares para a formação docente (5ª edição)”, ofertado pelo Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. O relato volta-se, especificamente, a uma das sessões organizadas com o filme “Bullying: provocações sem limites”, dirigido por Josecho San Mateo e é norteado pela seguinte problematização: como o filme, “Bullying: provocações sem limites” (MATEO, 2009), mobilizou as interpretações e atribuições de sentidos, por parte dos participantes, sobretudo, no que diz respeito ao papel da gestão da escola na tomada de medidas contrárias às práticas de bullying escolar? O relato descreve o encaminhamento da sessão, que seguiu etapas previstas pelo projeto de extensão, a saber: preparação, exibição, debate e indicação de leitura complementar. Durante o debate, os participantes levantaram questionamentos e reflexões, dentre os quais, foram selecionados e analisados os mais relevantes. Os resultados obtidos durante a sessão, permitem afirmar que os participantes perceberam, cada qual com sua identidade, interpretação e sensibilidade, a importância da gestão escolar na tomada de medidas contrárias ao bullying escolar.

Palavras-chave: Educação. Cinema. Bullying escolar. Gestão escolar.

Introdução

O Cinema apresenta uma variedade de possibilidades na abordagem de temáticas vinculadas ao campo educacional. Uma destas possibilidades, materializa-se pela via do projeto extensionista “Cine-educação: olhares para a formação docente (5ª edição)”, ofertado pelo colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão (UNESPAR-Campo Mourão) e coordenado, atualmente, pela professora Dra. Divania Luiza Rodrigues.

Oferecer aos participantes uma formação que relacione educação, cultura e cinema é o objetivo geral do projeto de extensão. Nessa direção, o cinema é interpretado como uma forma de conhecimento e não mero acessório para a utilização dos meios educacionais, isso porque, assistir filmes forma cultural e educacionalmente (DUARTE, 2009).

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão. E-mail: wanessa.oliveira@unespar.edu.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão. E-mail: divania.rodrigues@unespar.edu.br.



Dessa forma, o objetivo principal desse artigo é relatar algumas experiências vivenciadas no projeto “Cine-educação: olhares para a formação docente (5ª edição)”, especificamente, as vivenciadas em um dos seus ciclos temáticos intitulado “*Bullying* escolar e gestão escolar”. Assim, o relato focaliza uma das sessões organizadas com base no filme “*Bullying: provocações sem limites*” (MATEO, 2009) e é norteador pela seguinte problematização: como o filme, “*Bullying: provocações sem limites*” (MATEO, 2009), mobilizou as interpretações e atribuições de sentidos, por parte dos participantes, sobretudo, no que diz respeito ao papel da gestão da escola na tomada de medidas contrárias às práticas de *bullying* escolar?

O ciclo temático problematiza o *bullying* escolar e visa conscientizar sobre a importância de organizar meios para educar na contramão desse tipo de violência e, enfatiza a importância das ações articuladas e mediadas pela gestão escolar (composta por gestores/as e pedagogos/as) junto aos educandos. Esta opção delimita os domínios do ciclo temático, porém, não desconsideramos a possibilidade de ampliação de seu enfoque à inserção de outros sujeitos/segmentos que compõem a comunidade escolar e local.

Nesse sentido, no decorrer do artigo, primeiramente, abordaremos a forma como a sessão foi organizada, atrelada à metodologia presente na dinâmica do próprio projeto, para que em seguida, o relato da sessão e dos principais pontos debatidos sejam apresentados e analisados. Por fim, a conclusão tecerá reflexões voltadas à emergência de medidas contrárias ao *bullying* nas instituições escolares, bem como situará a relevância da gestão escolar nesse processo complexo.

Desenvolvimento

Romper as linearidades e os reducionismos que submetem a seleção de filmes à ilustração de conteúdos escolares, negando-lhes as dimensões estética, cultural e educacional, requer selecioná-los pelo valor que possuem por si mesmos, concebendo-os como conhecimento (DUARTE, 2009).

Por essas e outras razões, as instituições formadoras de professores e as instituições escolares tornam-se indispensáveis para o tratamento do cinema como Arte formadora humana, pois, os filmes expressam atos criativos de seus realizadores e não são objetos irrelevantes, secundários (BERGALA, 2008).

Partindo dessas afirmações, o projeto de extensão “Cine-educação: olhares para a formação docente (5ª edição)” propõe a exibição de filmes relacionados ao campo da educação e articulados a ciclos temáticos, a saber: (1) Leitura, literatura e cinema, (2) Gestão escolar e *bullying* escolar, (3) Envelhecimento humano, (4) Educação Especial, (5) Educação em Direitos Humanos e (6) Ciclo livre (a ser composto por indicações). Cada ciclo temático é coordenado por um professor do colegiado de Pedagogia ou de outros colegiados da UNESPAR-Campo Mourão. Egressos do curso de Pedagogia, alunos da graduação envolvidos no projeto ou em práticas de estágio e pessoas da comunidade externa podem participar como ouvintes e/ou debatedores das sessões.

Sob orientação dos coordenadores dos ciclos temáticos, pessoas de entidades envolvidas no projeto e outras que vierem a participar, podem auxiliar os professores do projeto no planejamento e organização das sessões, colaborar no debate dos filmes e oferecer o espaço físico e/ou materiais para as sessões.



Objeto deste artigo, o ciclo temático “*Bullying* escolar e gestão escolar”, coordenado, atualmente, pela professora Dra. Wanessa Gorri de Oliveira, intenta promover espaços de discussões que problematizem o *bullying* escolar, seus desdobramentos e alternativas que identifiquem, previnam, combatam e conscientizem acerca das práticas desse tipo de violência, assim como estabelece uma relação com a gestão escolar, isso porque, ela é essencial na articulação e mediação de medidas pedagógicas contrárias à violência escolar.

A organização do projeto de extensão, exige o planejamento das sessões e a utilização de uma metodologia durante as sessões. Iremos dar enfoque às etapas de preparação, de exibição, de debate e de indicação de leitura complementar, estruturantes da metodologia do projeto e norteadora da sessão organizada com o filme “*Bullying: provocações sem limites*” (MATEO, 2009).

A sessão, em decorrência das medidas de prevenção e contágio do novo Coronavírus (COVID-19), ocorreu no formato remoto, sem prejuízo à sua metodologia. A plataforma Microsoft Teams foi a escolhida pela coordenação do projeto e coordenadores dos ciclos temáticos. Todas informações cabíveis à realização das inscrições e participações, foram disponibilizadas na página do projeto. Juntamente com a divulgação feita na página, o cartaz com a programação da sessão foi socializado por aplicativo de conversa aos participantes.

A sessão com o filme espanhol “*Bullying: provocações sem limites*” (MATEO, 2009), ocorreu no dia oito de julho do corrente ano e contou com 37 participantes. Inicialmente, a preparação dos participantes, envolveu a exposição de dados sobre o filme.

O filme, drama dirigido por Josecho San Mateo, lançado no ano de 2009, com duração de aproximadamente 93 minutos, narra a história de Jordi, um adolescente que perdeu recentemente seu pai e que, junto à sua mãe, Júlia, mudam de cidade para começar uma nova vida. Em princípio tudo parece bem, mas, o futuro reservado a ele será terrível. Quando Jordi passar para os domínios da nova escola, cruzará sem saber a tenebrosa fronteira de um novo pesadelo produzido, principalmente, pelo personagem Nacho, autor das práticas de *bullying*.

Nas abordagens e Ristum (2009) e Fante (2005) esclarecemos aos participantes o sentido atribuído ao *bullying* escolar. Segundo Fante (2005), embora o fenômeno mundial seja antigo, assim como a própria escola, somente nas últimas décadas avolumou-se as investigações e estudos com a finalidade de chamar a atenção da própria sociedade para os efeitos deste tipo de violência no contexto escolar. Dentre as definições existentes, expusemos uma definição universal de *bullying* que envolve:

[...] um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (os), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying* (FANTE, 2005 p. 29).

Problematizar o *bullying* nas escolas é condição para a melhoria das relações interpessoais em que os mais fortes transformam a vida dos mais



vulneráveis em objetos de diversões, nem um pouco inocentes ou meras brincadeiras (FANTE, 2005).

Posicionar-se de forma contrária à violência nas escolas exige aderir a um projeto educacional e social que pode conceber a educação como construção humana, suscetível a modificação e superação dos limites de uma educação e sociedade opressoras (FREIRE, 1987).

Por isso, a temática *bullying* deve ser integrada ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola, documento que expressa sua autonomia e é concebido, institucionalizado e implementado por cada instituição escolar. Analisar o PPP na atualidade, inclui atrelá-lo a uma educação multicultural, sem a qual, torna-se rígida qualquer ação que impulse o respeito aos ‘diferentes’ (GADOTTI, 1998). Portanto, a inclusão da temática *bullying* escolar no PPP, pode objetivar uma prática pedagógica direcionada à melhoria das relações interpessoais e respeito aos ‘diferentes’.

Feita a preparação dos participantes e mobilização em torno da temática, exibimos o filme. Na sequência, o debate foi encaminhado pela coordenadora do ciclo temático e sustentou-se no pressuposto de que só o diálogo propicia comunicação, sem o qual, a imposição se enaltece e se faz comunicado (FREIRE, 1967). O diálogo estabelecido revelou interrogações e exteriorizações relevantes pelos participantes. Dentre as participações, algumas se destacaram e serão foco de algumas reflexões.

Uma participante afirmou ser difícil diferenciar o *bullying* de outras formas de violência recorrentes nas escolas e sugeriu o esclarecimento, por parte da debatedora, deste tipo específico de violência. Esclareceu-se que o *bullying* direto (agressões físicas ou verbais) e indireto (por exemplo, fofocas e exclusão) pode envolver, em sua caracterização, três critérios: “[...] 1. Comportamento agressivo e intencionalmente nocivo; 2. Comportamento repetitivo (perseguição repetida); 3. Comportamento que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação” (RISTUM, 2009, p. 96).

O *bullying* escolar encontra-se nos casos em que um aluno ou um grupo de alunos, intencional e repetidamente, causam prejuízos a outros alunos que apresentam um menor poder físico ou psicológico. A desigualdade de poder prevalece, até mesmo quando é percebida apenas pela vítima, gerando o sentimento de incapacidade e reação diante das agressões. Em síntese, o *bullying* escolar é constituído por maus-tratos frequentes e graves, diferente dos maus-tratos episódicos, sem gravidade (RISTUM, 2009; FANTE, 2005).

Outro participante relatou a identificação com o personagem Jordi e a angústia sentida, pela gravidade das agressões, que o fez relembrar as práticas de *bullying* vivenciadas na escola porque é alto e magro. Com base nessa participação, interessante é identificar que

[...] a aparência física é um dos principais motivos para que um estudante torne-se vítima de *bullying* [...] a imagem corporal de ser magro ou muito magro, por sua vez, em um estudo desenvolvido na Irlanda, foi significativamente associada à vitimização [...] (OLIVEIRA et al., 2015, p. 280).

O relato do participante representa o quanto a aparência física consolida-se como um motivo impulsionador das práticas de *bullying* escolar, sinônimo de ausência de respeito ao ‘diferentes’, falta de empatia e intolerância.



Na sequência, outro participante ressaltou a importância do projeto de extensão, de sua organização, sobretudo, o debate posterior à exibição do filme, e frisou o quanto a temática *bullying* deve ser pensada pelas instituições escolares e que as atividades do projeto contribuem para esse processo.

Uma participante verbalizou a vontade de “entrar” no filme e “tirar” Jordi das situações de violência. Narrou o sentimento gerado durante as cenas de hostilização, assédio e violência sofridas pelo personagem e destacou como Nacho, autor principal dos atos de *bullying*, após o ingresso de Jordi na escola, “marcou-o” como alvo de *bullying*. A reflexão da participante foi relevante, pois, o alvo de *bullying* é considerado uma “presa” fácil, submetido às violências graves e desumanas.

Durante a exibição do filme, ficou clara a fragilidade de Jordi, “bode expiatório” – expressão utilizada por Fante (2005) –, e a superioridade imposta por Nacho. Para justificar tal afirmativa, descreveremos a parte do filme em que Nacho aborda Jordi pela primeira vez.

No início do filme, quando Jordi estabelece os primeiros contatos com a escola e demais alunos, Nacho chama a atenção de Jordi dizendo: “ei novato”. Nesse momento, uma colega de classe diz para Jordi tomar cuidado porque Nacho é um “animal”. Na sequência, Nacho apresenta seus companheiros, Ruan, Marcos e Davi, e pede para Ruan dar um cigarro a Jordi. Jordi diz muito obrigado e indica que parou de fumar, postura que fez os colegas de Nacho “tirarem sarro” dele. Em seguida, oferece um “baseado”, novamente Jordi recusa. Nacho pergunta, ironicamente, se Jordi se masturba o dia todo, pelo fato de recusar suas ofertas e não demonstrar aspectos de sua rotina diária. Jordi, então, com tom de animação, diz que joga basquete como base. Essa fala incomoda Nacho, expressamente, quando o professor de basquete aparece descendo uma escada com outros alunos e convida Jordi para o treino já que havia consultado sua ficha e identificou seu gosto pelo esporte.

Um elemento importante, na narrativa exposta, é que Nacho é o líder do grupo formado por Ruan, Marcos e Davi. Comumente, “[...] o agressor consegue fazer com que outros alunos se unam a ele, formando grupos (guangues) [...] ao que parece, o agressor sente a mesma satisfação quando ataca ou quando são outros que atacam a vítima [...]” (FANTE, 2005, p. 48). No filme, esse padrão de comportamento é identificável. A abordagem de Nacho a Jordi, estabeleceu uma relação, de um lado, de superioridade e, de outro, de submissão. Os companheiros de Nacho “executavam” as agressões planejadas pelo agressor, seguiam seus passos sem sensibilidade e respeito. Conforme o filme avança, vários insultos, assédios, agressões física e psicológica, intimidações e ameaças, dentre outros, são recorrentes.

Conforme apontado, o personagem Jordi é apresentado como frágil, se comparado ao “valentão” Nacho. O fotograma 1, retirado da película, salienta a relação desigual entre eles:



Fotograma 1 – O agressor e a vítima

Fonte: Fotograma do filme *Bullying: provocações sem limites* (MATEO, 2009)

O fotograma possibilita relacioná-lo com a perspectiva de Fante (2005) quando esclarece:

o bode expiatório constitui-se, para um aluno agressor, num alvo ideal. Sua ansiedade, ausência de defesa e seu choro produzem um forte sentimento de superioridade no agressor, que pode então satisfazer alguns impulsos de vingança [...] (FANTE, 2005, p.48).

Como bode expiatório, a violência foi tamanha e gerou em Jordi comportamentos característicos de uma pessoa depressiva. O personagem buscava a reclusão e chegou a faltar na escola. Esse tipo de comportamento é peculiar dos alvos de *bullying*, por isso, muitos se suicidam (FANTE, 2005).

Retomando os relatos durante o debate, uma participante, com tom de indignação, reprovou a postura da diretora da escola quando a mãe de Jordi, Júlia, exige uma postura da escola quanto à desconfiança das agressões vivenciadas pelo filho. Com o intento de situar os leitores, recorreremos a uma prévia narrativa do filme.

Bruno, vizinho de Jordi, personagem que aos poucos tornou-se seu amigo, durante conversa com ele em uma praça, vê os hematomas do adolescente no momento em que ele se agacha para dar atenção à sua cachorra. Bruno questiona-o sobre os hematomas, mas, Jordi não conta a verdade e argumenta ser resultado de uma “luta de brincadeira com amigos”. Na verdade, os hematomas resultaram de uma briga com Nacho e seus cúmplices, quando tentaram obrigá-lo a ter relações sexuais com uma prostituta.

Bruno desconfiado das agressões sofridas por Jordi, aborda sua mãe com a finalidade de alertá-la. Na sequência, a mãe de Jordi leva-o ao médico para ser examinado, questiona o filho sobre a origem dos hematomas, mas, ele utiliza o argumento de que “uns caras tentaram roubar sua jaqueta e que acabaram levando-a”. Diante da negação do personagem, o médico esclarece que não deveria ter escondido de sua mãe os hematomas, pois eram resultado de uma agressão e como tal, informaria a polícia.

A mãe de Jordi procura a diretora na escola e diz que mesmo o filho negando as agressões, possivelmente, estava acontecendo algo sério. A diretora

nega a possibilidade de *bullying* na escola, questiona se a mãe não se preocupa demais devido a vida corrida. Contudo, a mãe afirma, que tem quase certeza das agressões sofridas e que alguém estava tornando a vida do filho impossível. A diretora requer provas de Júlia, mas, impossibilitada de apresentá-las, apenas aponta indícios das agressões dirigidas ao filho, posto que, estavam acontecendo coisas demais nos últimos tempos, e isso não era mera coincidência. Porém, a diretora diz: “nesta escola o *bullying* não existe”, os protocolos existentes evitam os casos de abuso escolar sem o seu conhecimento.

Júlia exige medidas imediatas e concretas por parte da escola, sem as quais poderia ser tarde demais. Durante o debate, a postura da diretora da escola causou indagações de outros participantes, no sentido de observarem a omissão e a postura excessivamente burocrática da diretora.

Há de se ter clareza da presença do *bullying* em todos os estabelecimentos de ensino. Negá-lo não é o melhor caminho. Ristum (2009) assinala a negação de muitos estabelecimentos de ensino quanto à circulação do *bullying* entre os alunos, resultado, tanto da recusa no enfrentamento do problema como na falta de conhecimento sobre a temática.

As escolas precisam aceitar a existência do *bullying*. A mobilização da comunidade escolar direcionada ao enfrentamento desse fenômeno é prioritária. Por isso, o ponto inicial para a prevenção do *bullying* é a capacitação dos educadores seguida da distinção desse tipo de violência, diagnóstico e busca pelo conhecimento de meios de intervenção e prevenção disponibilizados na atualidade (FANTE, 2005).

O silêncio de Jordi foi expressivo. Ele até tentou falar sobre as agressões para um professor e à sua mãe, todavia, era submetido a ameaças contínuas de Nacho. Na abordagem de Fante (2005), comumente a vítima esconde, não conta aos professores e aos pais a situação. A única pessoa a quem Jordi se abriu foi Ania, alvo de *bullying* em sua escola, por ser filha de imigrantes. Inicialmente, Jordi esconde dela os assédios sofridos na escola. Contudo, os dois se aproximam, trocam beijos, e Jordi confessa ser alvo de *bullying*, assim como ela.

Jordi, adolescente, após ver Ania internada, em decorrência das agressões sofridas em sua escola, se desespera, chega no limite emocional, não encontra forças e o suicídio consolidou-se como a alternativa encontrada. Portanto, a narrativa fílmica expressou a emergência de luta constante contra o *bullying* escolar. O trabalho deve ser contínuo com os profissionais da educação, pais, vítimas, agressores e testemunhas e depende, especialmente, do direcionamento da gestão das escolas.

Para finalizar a sessão, sugerimos a leitura do capítulo de livro intitulado “*Bullying* escolar” (RISTUM, 2009), leitura acessível e esclarecedora de vários conceitos que caracterizam o *bullying* escolar, diferenciando-o de outras formas de violência presentes nas instituições escolares.

Conclusão

O projeto extensionista “Cine-educação: olhares para a formação docente (5ª edição)”, fomenta interlocuções entre cinema e educação. A linguagem do cinema é plural, multifacetada e pode romper as imposições e linearidades, muitas vezes, materializadas nos processos de ensino e aprendizagem. Formador



de identidades e modos de “ler o mundo”, o cinema, amplia os olhares direcionados ao campo educacional.

O relato exposto, apontou uma possibilidade de trabalho com a temática “*Bullying* escolar e gestão escolar”. A organização de ações que identifiquem, previnam, combatam e conscientizem, sobre os malefícios do *bullying* escolar, encontra no trabalho pedagógico, articulado e mediado pelos gestores das escolas, espaço fértil para a tomada de medidas urgentes. A gestão da escola não é a única responsável no trato do *bullying* escolar, porém, não pode negá-lo como problemática existente e que circula nos pátios, nas salas de aula e nas mediações da escola. Não dar o devido tratamento às agressões e assédios constantes, sofridos, provocados e testemunhados, reforçará um ciclo violento. Portanto, a experiência vivenciada no ciclo temático “*Bullying* escolar e gestão escolar”, com o filme “*Bullying: provocações sem limites*” (MATEO, 2009), nos permite afirmar que os participantes perceberam, cada qual com sua identidade, interpretação e sensibilidade, a importância da gestão escolar na tomada de medidas contrárias ao *bullying* escolar.

Dentro dos limites desta produção, priorizamos o relato dos principais pontos levantados durante o debate. Espaço de formação docente, o projeto de extensão “Cine-educação: olhares para a formação docente (5ª edição)”, por intermédio de seus ciclos temáticos, viabiliza discussões relevantes ao campo educacional. Certamente, as experiências vivenciadas no ciclo temático “*bullying* escolar e gestão escolar”, exemplificam a riqueza do projeto de extensão.

Referências

- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UERJ, 2008.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed. São Paulo: Verus, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987
- GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: **Salto para o Futuro**: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998, p. 15-22.
- MATEO, Josecho San. *Bullying: provocações sem limites*. [Filme]. Espanha, 2009. 1h 33min.
- RISTUM, M. *Bullying escolar*. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patricia; AVANCI, Joviana Quintes. (Orgs). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação: FIOCRUZ, 2010, p. 95-119.



TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO EM UMA ESCOLA INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS E APROPRIAÇÕES

Warlen Fernandes Soares

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

O presente estudo é fruto da experiência da autora durante o Ensino Remoto Emergencial, em uma escola Integral, na cidade de Campinas, São Paulo. A nossa trajetória, até então, assegurada em aulas presenciais, modificou-se e uma nova prática emergiu para dar conta das exigências deste novo momento, frente ao distanciamento social causado pelo COVID-19. Integrar a nova proposta de ação, foi e continua a ser um desafio, em que o ambiente *on line*, até o momento, é a única maneira de manutenção de elo entre a escola, as crianças e as suas famílias. Enfrentar as novas demandas educacionais, sem perder de vista a qualidade do ensino, não é tarefa fácil! O cenário ao mesmo tempo novo e desconhecido, criou um outro tipo de força de trabalho e as tecnologias tornaram-se aliadas de forma que, a escola pública, de qualidade e inclusiva, permaneça.

Palavras-chave: Tecnologias digitais, Ensino Remoto, Empatia, trabalho coletivo, interdisciplinaridade.

Introdução

O presente artigo narra a caminhada desta professora, seus pares e equipe gestora em uma escola de Educação Integral na cidade de Campinas, no ano letivo de 2020, que tanto exigiu e ainda exige de todos.

A emergência sanitária levou a escola e seus agentes, neste tempo de pandemia, a uma nova frente de trabalho e estudos. Tempos estes, de barulhos das teclas de nossos computadores ao invés dos risos e falas dos alunos no espaço físico escolar. O discurso face a face foi substituído pelas câmeras instaladas nos aparelhos de celular e computador. Para as aulas em ambiente virtual, lousas brancas, foram adquiridas, histórias mais diversas foram gravadas e as atividades tornaram-se interativas.

Uma gama de informações e transformações atravessou a todos, de forma tão rápida, quanto os cliques dos teclados. Com a suspensão das aulas presenciais em decorrência da Pandemia do COVID-19, as plataformas digitais apresentaram-se como aliadas ao processo de ensino e aprendizagem, sendo imperativo repensar novas metodologias e práticas pedagógicas diferentes daquelas típicas do ambiente físico de sala de aula. Embora a proposta do Ensino Remoto Emergencial, sugira “ações mitigadoras”, a dimensão da qualidade do trabalho pedagógico não pode ser secundária ao processo. Com uso das tecnologias digitais, em especial, no ensino remoto, o aluno interage com as plataformas digitais de forma gradativa, contínua e também afetiva.

De modo geral, estamos diante de uma nova oportunidade de integrar tecnologia e práticas educativas. As ações ganharam forma através do trabalho coletivo e de muitas reuniões para o alinhamento do pensar e do fazer educação. O trabalho remoto emergencial, acarretou a tomada de decisões rápidas e urgentes. A preparação da infraestrutura para lidar de forma bem-sucedida com

as novidades oriundas ao processo, suscitou reformulação curricular e fomento à equidade.

Os primeiros passos foram pensados coletivamente, pois, o cenário desconhecido demandava o entendimento das reais necessidades da comunidade atendida para então, ações eficientes e eficazes, no campo pedagógico serem implantadas. A caminhada e o investimento em tempo de estudo, de buscas de compartilhamento de conhecimentos e experiências foi fulcral. Muitas barreiras precisariam ser ultrapassadas e tal transposição seria feita em base coletiva e dialogada. Vantagens e desvantagens sobre o uso das tecnologias frente ao atual processo puderam ser percebidas e clarificou-se que a cultura escolar ao longo do tempo será ressignificada, pois este tempo, deixará marcas e aprendizagens.

Integrar a nova proposta de ação, respeitando a multidimensionalidade de tudo que ainda estaria por vir, projetou a um futuro que apontasse um instrumento capaz de levar a todos os alunos a vivências pedagógicas significativas no período de pandemia. Logo, as primeiras ações foram contatar as famílias dos alunos, no intuito da manutenção de vínculos, realizado inicialmente por telefone a ampliado para um grupo de *whats app* e também pelo *facebbok*, ambos criados pela gestão escolar em parceria com os professores.

Diante do desafio, é incerto o que poderá mudar no que se refere à política pública educacional. Pois, o ensino remoto emergencial fez emergir dificuldades de professores e alunos ao acesso às plataformas digitais. Muitos professores aprenderam a lidar com a nova demanda e toda a gama de conhecimentos de forma quase autodidata. Fundamentalmente o coletivo docente investiu em critérios de qualidade que entendesse o aluno em seu aspecto integral, contemplando o que preconiza os planos de ensino e o Projeto Político Pedagógico. Muitas competências e habilidades foram elencadas para a confecção dos materiais disponibilizados aos discentes e uma delas, foi a empatia. Assim, “espera-se também que sirva de suporte e estímulo aos estudantes, regulando e orientando as suas emoções, afetos e atitudes”. (DIAS, 2008). Ser empático diante das tecnologias é humanizar toda ação mediatizada nas mídias apresentadas aos estudantes e criar ambientes cooperativos e solidários.

O engajamento às tecnologias educacionais tem sido grande por parte de toda a equipe. Ressaltando que, trata-se de um processo e que à priori, precisamos assumir que temos algo a ensinar, enquanto nós próprios, estamos aprendendo a lidar com tais tecnologias e suas vertentes educacionais e depois, lidar com o caráter da não acessibilidade de todos os alunos à rede digital. Torna-se igualmente necessário amenizar as frustrações e entender que outros currículos estão sendo trabalhados e que o autoconhecimento, bem com a sua a autonomia das crianças e jovens estão sendo desenvolvidos.

Desenvolvimento

Seguir os documentos oficiais norteadores do trabalho pedagógico, para atender e produzir coletivamente as atividades no Google de aula, dentro de um currículo da Escola Integral, demandou uma nova forma de organização das reuniões pedagógicas, bem como, o alinhamento de propostas via reuniões pelo *meet*, a fim de que o planejamento levasse a aulas bem estruturadas e motivadoras. O coletivo escolar, debruçou-se sobre o Projeto Político Pedagógico, para que as tecnologias digitais contemplassem o amplo leque de saberes



estabelecidos coletivamente no início do ano letivo. Informações sobre a pandemia permearam todo trabalho desde o início, tanto no sentido da informação à comunidade, quanto às atividades elaboradas para os alunos. Se não estávamos preparados para tal demanda, nos capacitamos nas trocas diárias. Toda a formação recebida foi no exercício efetivo do cargo e tal proposta só faria sentido se ocorresse dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na teoria positivista era compartimentalizada e fragmentada. (GADOTTI, 2006, p. 4)

O incentivo à autonomia dos alunos, desenvolveu-se no resgate de saberes que estes já conseguiam realizar com o mínimo de ajuda em suas residências, para então, inserirmos novas propostas. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em sua quinta competência, refere-se à utilização de tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma crítica. Concordamos em não repassar às famílias o caráter pedagógico inerente à escola. Contudo, as plataformas digitais poderiam não contemplar a todos, logo, a necessidade de imprimir o material disponibilizado no Google Sala de Aula foi premente. Pretendíamos e ainda pretendemos que a distância não seja ausência.

Desde o início do processo das aulas remotas e mesmo antes destas acontecerem, a elaboração de tutoriais acerca do uso do Google Sala de Aula; mapeamento dos alunos e suas necessidades; estabelecimento de periodicidade para o desenvolvimento das atividades pelos alunos; orientação às famílias; manutenção de vínculos constantes de apoio e interesse pelo bem-estar das mesmas, enfim, a escola emergiu em ações que pudessem efetivamente ajudar a comunidade escolar a enfrentar tamanho desafio. Considerando a importância do aluno associar a aprendizagem à sua vida e perceber que a escola se importa com ele, para além das tarefas pedagógicas, cada grupo de professores, estabeleceu uma relação dialógica com as famílias dos alunos, através de vários meios digitais: escrita coletiva e divulgação de carta de acolhimento à comunidade, disponibilizada em várias mídias; criação vídeos e *podcasts*; produção de material autoral para os alunos; acolhida das suas angústias e expectativas através de questionários, o primeiro impresso e disponibilizado também na plataforma do Google de Aula e posteriormente, um novo questionário através do *Google forms*. Novamente, o trabalho interdisciplinar favoreceu ações que em tempo algum, seriam viáveis, se pensado isoladamente.

O trabalho interdisciplinar, ao qual nos referimos, frente às tecnologias digitais, remete ao relacionamento de escuta atenta e ativa. Entender este momento de ausência e saudade, e o impacto disto na vida de nossos alunos é tão relevante quanto às propostas de aulas. A promoção de vínculos afetivos requer abertura à comunicação, que ocorre em especial produções realizadas pelas crianças. Afeto diz respeito àquilo que afeta, ao que mobiliza por isso reporta à sensibilidade, às sensações. Podemos, ainda, referir afeto como ser tomado por; atravessado; perpassado; quer dizer: afetado. (GOMES e MELLO, 2010).

Através destas ações, empatia e afeto no ensino remoto apresenta-se como uma outra nova forma aproximação diante das tecnologias digitais. Uma nova escola se configura e provavelmente não volte ao modelo anterior. Será necessário



rever perspectivas, desafios e competências. Assim, novas oportunidades abriram-se para o ensino, bem como, um novo tipo de relação entre escola, família e sociedade. Ser empático entender o novo *modus operandi* da escola, será a nossa tarefa de casa por um longo período. Para além da escola de tempo integral, falamos antes da escola de Educação Integral:

O desenvolvimento pleno que se espera da Educação Integral só será efetivo se a proposta pedagógica for composta por diferentes linguagens, numa perspectiva integrada, visando o aprofundamento de saberes e o aprimoramento de habilidades e competências. Para isso, é imprescindível promover a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma coletiva e compartilhada, potencializando os conhecimentos e saberes que os estudantes, as famílias e a comunidade trazem para a escola (...) (MEC, 2015, p. 4).

Na escola Integral, há a premissa de um currículo vivo, ou seja, não pode haver uma linearidade que o torne inflexível. Os sujeitos e as novas situações reconstróem a prática curricular e potencializam a práxis.

Considerações finais

Diante da temática apresentada, a demonstração de como as tecnologias digitais, têm se inserido em nossa prática pedagógica, aponta para a necessidade de um olhar mais depurado sobre o envolvimento dos professores com as plataformas de ensino. Se por vez, os estudantes precisam apropriar-se de dispositivos portáteis para o acompanhamento das aulas remotas, o professor aprendeu a contornar as suas próprias dificuldades e alicerçar o seu fazer em *tablets*, *smartphones* e *notebooks*, alavancando e alinhando o desenvolvimento das propostas de ensino que não estacionou neste tempo pandêmico.

A escola integral e inclusiva se faz a partir da construção de uma estrutura de trabalho coletivo onde o processo de busca seja compartilhado com respeito a fim de minimizar a desigualdade entre as diferentes atuações.

Em nível mais profundos, podemos afirmar que o trabalho docente, frete às tecnologias digitais, é ao mesmo tempo artesanal e intelectual, onde a apropriação dos conceitos é paulatina e construída numa teia discursiva entre os pares.

O presente artigo, não pretende esgotar o tema e tampouco contempla a totalidade de ações coletivas desenvolvidas ao longo deste ano, mas sinaliza um caminho de luta e de busca constantes por uma educação de qualidade equidade na rede de ensino à qual se encontra.

Referências

BRASIL. Educação Integral: Um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública. Brasília: MEC, 2015. Acesso em: 23 julho 2015

DIAS, P.; OSÓRIO, A. J; SILVA, B. Avaliação online. Braga: Centro de Competência: Universidade do Minho, 2008.

GADOTTI, M. Interdisciplinaridade: atitude e método. 1999. Disponível em: http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educacao. Acesso em: 03/07/2020





Gomes, C. A. V. & Mello, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Perspectiva*, 28(2), 677-694, 2010



EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE: TESSITURAS ENTRE AS CONCEPÇÕES DE ROUSSEAU E PIAGET

Fabiana Rosa de Oliveira Guilherme¹, Daiane Luzia de Matos Bueno²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discursar sobre os pensamentos dispostos nos fragmentos das obras de Rousseau e Piaget que possam convergir e possibilitar uma conversa sobre a concepção de aprendizagem e de formação humana, em suas teorias, principalmente na primeira infância. No movimento de tessituras, em trazer algum ponto de uma teoria que se repete na outra, temos a infância revelada como a criança que brinca no campo, livre, interagindo com o meio em sua volta e aprendendo nesse processo. O método é de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, fruto das reflexões realizadas em preparação para apresentação de seminário em disciplina do departamento de Educação da Pós-Graduação UNESP/Rio Claro. A discussão confirma o pressuposto de que as teorias desses autores se convergem em pontos que destacam a questão da formação humana, principalmente, na infância. Provoca a reflexão de que o ser humano é único em seu desenvolvimento, mas precisa do outro para que este ocorra a contento.

Palavras-chave: Rousseau, Piaget, Formação Humana, Educação.

Introdução

Ao buscar estabelecer um diálogo entre as concepções sobre o desenvolvimento intelectual do humano-criança defendidas por dois autores de séculos diferentes, Jean-Jacques Rousseau (Séc. XVIII) e Jean Piaget (Séc. XX), notamos que suas obras foram revolucionárias em suas épocas e provocaram reflexões ao processo histórico e social da educação.

Este texto tem como objetivo discursar sobre os pensamentos dispostos nos fragmentos das obras de Rousseau e Piaget que possam convergir e possibilitar uma conversa sobre a concepção de aprendizagem e de formação humana, em suas teorias, principalmente na primeira infância.

A proposta desta escrita partiu da intencionalidade de realizar um seminário, “As Pedagogias Rousseauiana e Piagetiana”, apresentado na disciplina “Fundamentos da Educação” – ministrada pela Prof^a Dra Márcia Pechula na Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociências *campus* de Rio Claro em que o desafio era encontrar pontos de convergências entre as teorias desses autores. Durante nossos estudos percebemos uma estreita relação entre

1 Vice-diretora de Escola Pública da Rede Municipal de Educação de Rio Claro/ SP. Doutoranda na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Rio Claro, fabianavguilherme@gmail.com;

2 Professora do Ensino Fundamental I no Município de Limeira / SP. Mestranda na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - Campus de Rio Claro, daianematos.30@gmail.com.



as teorias de Rousseau e a de Jean Piaget, o que nos levou a identificar e construir tessituras entre ambas as obras.

Partimos do método de estudos dos referenciais bibliográficos dos autores em questão e das biografias, desenvolvendo qualitativamente este texto. Num primeiro momento, faremos uma breve explanação referente a biografia de Rousseau e de Piaget, no intuito de que possamos conhecer um pouco sobre os autores e, só assim, contextualizar o nosso pressuposto de que essas teorias se convergem em pontos que destacam a questão da formação humana, principalmente, na infância.

Rousseau e Piaget: vida e época

Rousseau viveu 66 anos, na era Moderna (séc. XVIII: 1712 – 1778). De acordo com Pirolla (2001, s.n) “Jean-Jacques Rousseau nasceu em 28/07/1712, em Genebra, Suíça, numa família de origem francesa e protestante”. Ainda pequeno sua mãe faleceu, ficando Rousseau sobre a responsabilidade do pai que o criou até os 10 anos, nesse período o menino foi exposto a leituras constantes e precoces de romances realizadas junto a seu genitor, que posteriormente entregou-o aos cuidados de um tio materno. Aos 16 anos após um de seus passeios ao voltar para Genebra e encontrar as portas da cidade fechada, abandonou o local pedindo auxílio a um sacerdote católico que o encaminhou a francesa Madame Warens.

A partir desse momento Rousseau passou a residir na França, em seguida foi encaminhado à Turim para o batismo católico, o que ocorreu devido à sua admiração pela madame Warens e não por professar a fé católica. A madame proporcionou as condições necessárias para que Rousseau se dedicasse aos estudos e que descobrisse seus talentos, no entanto, almejava que ele se encontrasse em uma profissão. Foi, então, que Rousseau dedica-se à música ministrando aulas, produzindo comédias, óperas e alguns poemas (PIROLLA, 2001).

Nesse período, após tornar-se amigo de Diderot e Condillac, Rousseau escreveu artigos sobre música para a Grande Enciclopédia, uma produção elaborada no intuito de reunir conhecimentos produzidos pela humanidade. Aos 25 anos Jean-Jacques relaciona-se com uma criada com a qual tem 5 filhos, porém os confina em um asilo chamado “Enfants Trouvés” (PIROLLA, 2001, s.n), não convivendo com suas crianças. Mais tarde, de acordo com Cedran (2002), Rousseau reconhece não ter sido um bom pai e arrepende-se.

Em seu “Discurso sobre as Ciências e as Artes”, apresentado à academia Dijon em 1750, Rousseau sustentou que “o progresso ao invés de melhorar os costumes, corrompe-os”. Nesse momento devido ao sucesso e repercussão de seu discurso, Rousseau experimentou glória e riqueza, no entanto, refletiu sobre a mediocridade que envolvia esse estado. Para ele: “as artes e a riqueza encoraja os vícios, cria desigualdades e nos afasta da perfeição, que consiste na vida simples e modesta” (ROUSSEAU, 1750 *apud* PIROLLA, 2001, s.n).

A partir das contradições entre a vida luxuosa e simples, Rousseau afirma que seus vícios não eram fraquezas pessoais, mas sim uma lenta corrupção das sociedades. Nesse momento, ele traça um quadro histórico das sociedades demonstrando que as desigualdades são frutos das civilizações. Isso posto, “Rousseau defende a tese que os homens foram livres e felizes enquanto viveram

em seu estado natural” e a contar dos agrupamentos e organizações sociais surgiram “as desigualdades, o desejo de possuir, a avidez de riqueza e o domínio de alguns em detrimento dos outros” (PIROLLA, 2001, s.n).

As afirmações de Rousseau, segundo Cedran (2002), causavam contraste com a sociedade de sua época, no entanto despertavam o interesse da opinião pública. As contradições que permeavam os pensamentos de Rousseau, conforme destaca Pirolla (2001), o levaram a retirar-se na Floresta de Montmorence, e foi durante esse retiro que ele decidiu reformar-se enquanto pessoa por meio de uma vida simples e autêntica.

Os pensamentos e as obras de Rousseau, em especial sobre as religiões, que para o autor eram inúteis, já que a única e verdadeira religião seria a natural, a voz interior que fala diretamente de Deus à alma do homem, o fez ser considerado herege pela igreja católica. Também suas ideias democráticas expostas em “O Contrato Social”, onde Rousseau defende a soberania popular, o levaram a perseguição, ao ponto de ser emitido, contra ele, um mandado de prisão, bem como a queima de exemplares do livro “Emílio ou da Educação”. Após o período de perseguição, o filósofo dedicou-se a escrita de “Devaneios”, onde passou a desprender-se do mundo dos desejos e a identificar-se com a natureza de seu ser (PIROLLA, 2001).

Para Rousseau o homem era tido como naturalmente bom e as relações sociais responsáveis por corrompê-lo. Assim, é a ideia de bondade natural do homem que o leva a criticar as injustiças de sua sociedade contemporânea, e caracteriza todo o pensamento rousseauiano de que: “o homem é bom e feliz por natureza; é a civilização que o corrompe e arruína sua felicidade primitiva. A sociedade civil corruptora de almas nasce da propriedade” (ROUSSEAU, 1750 *apud* PIROLLA, 2001, s.n). Portanto, o filósofo defende a volta ao estado natural do homem, contrapondo-se, também as características iluministas voltadas unicamente para a razão, sendo ele, um dos impulsionadores do romantismo, ao trazer à tona o sujeito com suas particularidades, sentimentos e emoções.

A educação em Rousseau compreende a criança como tal e não a busca do homem na criança, sem considerar o que de fato ela é antes de tornar-se homem. Para o autor, é importante que o mestre antes de pensar em educar, conheça seu aluno, pois não adianta buscar nos livros apenas, o conhecimento para educar, é preciso conhecer o sujeito que se quer educar, enquanto tal “(...) começai, portanto, estudando melhor vossos alunos” (ROUSSEAU, 1979, p.8).

Em Rousseau, a educação envolve o mundo como seu espaço, no sentido de que se faz necessário a criança explorá-lo livremente, sem estar confinada nas salas em contato apenas com paredes. Logo, a educação constitui-se em um caráter exploratório, no qual a criança precisa de liberdade para cair, levantar, machucar-se, mexer, sujar-se. O autor ressalta “ela [a criança] quer meter a mão em tudo, tudo manejar: não contrarieis essa inquietação; ela lhe sugere um aprendizado muito necessário” (ROUSSEAU, 1979, p.37).

Nesse sentido, não é preciso impor o conhecimento ao sujeito, pois esse é adquirido exatamente à medida que se explora, segundo Rousseau (1979, p.54) “ninguém tem direito, nem mesmo o pai, de mandar a criança fazer algo que não lhe seja útil”, pois é experimentando que a criança aprende a sentir:

Assim é que ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar de seu tamanho, de sua forma e de todas as



suas qualidades sensíveis, a olhando, apalpando, ouvindo e principalmente comparando a vista ao tato, estimando pelo olhar a sensação que provocariam em seus dedos” (ROUSSEAU, 1979, p.37).

A educação, portanto, deve se preocupar com a formação do homem e não do cidadão. Para Rousseau antes de se pensar a educação enquanto uma preparação para que a criança se torne um cidadão ou um profissional, como médico, engenheiro, político, mecânico, é preciso formá-la enquanto homem. Essa formação compreende a liberdade, uma vez que é a partir do momento em que o homem se forma primeiramente como sujeito, individual, ele se torna capaz de agir como cidadão, exercendo a cidadania. Assim, a máxima fundamental do pensamento rousseauiano consiste na liberdade “(...) o maior de todos os bens não é a autoridade e sim a liberdade” (ROUSSEAU, 1979, p.54).

Do ponto de vista de Rousseau, é preciso que o homem seja educado para ser forte, e é no momento que ele se reconhece como tal, tendo experimentado uma educação livre de amarras é que ele deixa de ser escravo da sociedade organizada. Assim, para que o homem seja educado no sentido de ser forte, é importante que isso aconteça longe das instituições sociais, que segundo o autor abafam a natureza humana (ROUSSEAU, 1979). Para expor suas ideias de como a criança deveria ser criada e educada, Rousseau cria uma personagem fictícia, Emílio, em sua obra “Emílio ou da Educação”.

Jean Piaget viveu 84 anos na era Contemporânea (séc. XX: 1896 – 1980), no auge dos conflitos mundiais das Duas Grandes Guerras e para além delas. Teve influência de pesquisas na área de Biologia. Foi precoce e aos 10-11 anos publicou seu primeiro artigo científico, sobre um pardal albino. Mediante influência da Teoria de Darwin (teoria da evolução da vida) aplica a ideia evolucionista em muitos de seus conceitos, estuda a psiquiatria e psicologia, como a de Freud (afetividade) e Jung, tem contato com educadores como Claparède e Bovet (MUNARI, 2010). Suas ideias foram difundidas no campo educacional mais efetivamente a partir de 1980, com o advento do Construtivismo.

A teoria de Piaget, basicamente, parte do estudo do raciocínio da criança sob a ótica da psicologia experimental, “animado por esse projeto, Jean Piaget (...) foi para Paris trabalhar com Janet, Piéron e Simon, nos laboratórios fundados por Binet. Ali, descobriu, pela primeira vez, a maravilhosa riqueza do pensamento infantil”(MUNARI, 2010, P.14), seu “método clínico”, como foi chamado na época, começa com a interrogação da criança, com ensinamentos vindos da Psicologia Clínica, recebidos por Duman e Simon e em epistemologia, lógica e história das ciências, de Brunschvicg e Lalande. Diferentemente de Rousseau, Piaget estuda crianças reais com o rigor científico exigido pelos institutos e academias.

Piaget interrogava principalmente as crianças hospitalizadas, investigando o pensamento infantil. Iniciando esses estudos aos 23 anos – década de 20 – e “a pedagogia não me interessava então” (PIAGET, 1976, P.12 apud MUNARI, 2010, p.15). Após receber o convite de Edouard Claparède e Pierre Bovet para estudar as crianças em seu ambiente “normal”, sobretudo na escola: a Casa das Crianças do Instituto Jean-Jacques Rousseau (em Genebra) passa a ser o seu principal campo de pesquisa e, então, Piaget volta para a Suíça e se torna co-diretor desse Instituto. Também pesquisou em escolas primárias de Genebra e contribuiu com discussões sobre o que verificou nas práticas educativas e sobre o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de sistemas da educação, relacionando com

sua Teoria Cognitiva Epistemológica Genética (importante salientar que o termo “genética” relaciona-se à origem dos conceitos – do que se era antes, para entender como é agora – e não simplesmente da herança genética biológica, como muitas vezes é interpretada), esse interesse pela “epistemologia” é fortemente influenciado pela leitura das obras do filósofo Henri Bergson, que adotava a biologia, a psicologia e a sociologia como fundamentos de seu pensamento filosófico. Piaget aceitou também, o cargo de diretor da Bureau Internacional de Educação e descobre os elementos sócio-políticos educacionais (MUNARI, p.2010).

Na metade da década de 20, aos seus 29 anos, Piaget torna-se pai e, a partir desse momento, passa a estudar seus três filhos tendo-os como sujeitos de suas pesquisas. Com isso, Piaget tem a oportunidade de imersão nesse mundo da criança, em seu ambiente familiar, sendo um campo vasto para conclusões expressadas em três obras “O Nascimento da Inteligência na Criança”, “A formação do Símbolo na Criança” e “A Construção do Real na Criança”.

Como instrumentos de pesquisa, Piaget utilizou-se da observação e anotações (herança de suas pesquisas em biologia) e de intervenções (com a produção de muitos métodos em forma de testes para a verificação do modo de pensar e refletir da criança), desenvolve trabalhos também com seu grupo de pesquisa e seguidores.

Rousseau e Piaget: tessitura das teorias

Para levantar um diálogo entre o perfil pessoal e teórico de Rousseau e Piaget discutiremos sobre o modo como a infância é percebida e estudada por cada um deles. Podemos destacar, entre os autores, à semelhança do nome (Jean), local de nascimento (Suíça), foram crianças prodígio, a escolha de ambos pelo estudo da infância e a apresentação de suas fases numa divisão pela idade, trazendo características que fazem refletir sobre o modo como um ser humano aprende e se desenvolve a partir do meio em que vive. A diferença, entre eles, está no sujeito pesquisado, Rousseau utilizou-se do imaginário na escolha de sua personagem Emílio, já Piaget – muito próprio de seu tempo com o rigor científico – estudou crianças reais.

Na introdução de “Emílio ou da Educação”, Rousseau, ao dizer que (1979, p. 7) “a arte de formar os homens, permanece esquecida. Meu assunto era totalmente novo depois do livro de Locke e receio muito que continue a sê-lo ainda depois do meu”, demonstra a preocupação de que seus sucessores intelectuais não fortalecessem os estudos sobre a Aprendizagem Humana com olhar para o início, a infância. No entanto, muitos que os sucederam voltaram suas pesquisas para o desenvolvimento humano infantil, e certamente leram as obras de Rousseau, como Vygotsky, Wallon, Dewey e Piaget. Escolhemos Piaget para realizar uma breve análise comparativa aos pensamentos de Rousseau.

Rousseau propõe um outro modelo de formação do homem que foi um paradigma, principalmente, para a área educacional. Segundo Oliveira (2013), exerce uma crítica à sociedade do século XVIII, ao modelo vigente de formação humana, começando pela família. Realiza, com isso, uma quebra histórica daquele pensamento que vem desde a antiguidade, da ideia da criança como mini adulto e diz “eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem.” (1979, p.8). Influenciou várias linhas de pensamento

científico posteriores a ele, porém, recebeu muitas críticas e perseguições enquanto vivo. Suas obras influenciaram o pensamento do ideário da Revolução Francesa (1789, após a morte do autor), fazendo refletir a visão naturalista da formação humana, baseada nas lições da natureza.

Um conceito importante que Rousseau traz na obra de Emílio é o da educação para a liberdade de um ser natural e aponta a vida no campo como espaço adequado ao desenvolvimento das crianças, realiza uma crítica aos intelectuais da época que não se atentaram a essa reflexão, quando diz “os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender” (1979, p.8). [Piaget certamente atentou-se a esse interesse de Rousseau, pela infância como uma fase da formação humana].

Outro fator, para situar o pensamento de Rousseau na época, é o de que esse autor estava envolto em leitura e estudos da Teoria filosófica do Conhecimento discutida nesse momento que é o Empirismo (Aristóteles, Locke, Bacon, Hobbes, Hume), doutrina que concebe que “todo conhecimento é baseado na experiência [empíria] que provém dos sentidos” (Dicionário de Filosofia, 2020), numa concepção da aprendizagem em que o meio “imprime” os conhecimentos na mente humana “de fora para dentro” (PIAGET, 1970a, p.337). Apesar desse contato com o empirismo e depois de fazer uma análise do Tomo 1 e 2 da obra desse autor, nos aventuramos em dizer que Rousseau traz inovações em suas falas, para além do empirismo, que certamente incita o desenvolvimento de outras teorias, como as interacionistas, por exemplo.

Sobre a visão naturalista de Rousseau, suas ideias de formação de homem são baseadas nas lições da natureza, no princípio de liberdade na concepção de que “se depreende que o maior de todos os bens não é a autoridade e sim a liberdade. O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer” (1979, p.54-62). Sobre as regras educacionais afirma: “experimentam todos os instrumentos, menos um, o único precisamente que pode dar resultado: a liberdade bem regrada” (1979, p.62) e complementa dizendo que essa liberdade é a de movimentos livres, desde bebê, e de expressão do corpo e da mente, em toda a fase da infância.

Rousseau vê o homem originalmente como bom e sendo corrompido pela sociedade. Então, para discorrer sobre esse conceito, cria uma personagem fictícia: Emílio, como já descrito neste texto. Essa personagem retrata o modelo de pessoa que deveria existir na sociedade para que esta fosse moralmente adequada, numa vida em que utilizaríamos mais de nossas próprias características naturais e originalmente humanas, a de ser “bom”, principalmente, desde os primeiros dias de vida. Assim, sobre a formação humana, Rousseau defende que ela se dá na liberdade de ação do sujeito com as coisas, a natureza e o homem.

Rousseau defende que, ao conhecer as crianças e compreender sua natureza desde o nascimento até adulto, por meio da ação da criança, com liberdade para se movimentar e se relacionar com os objetos e com as pessoas, há uma formação adequada de ser-humano, assim “faz-se o homem” (p.37). A importância do respeito ao modo como a criança age no mundo é fortalecido também nos princípios teóricos de Piaget. Há algumas citações de Rousseau em “Emílio ou a Educação” que podemos relacionar com o pensamento piagetiano:



Nascemos sensíveis e desde nosso nascimento somos molestados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Mal tomamos por assim dizer consciência de nossas sensações e já nos dispomos a procurar os objetos que as produzem ou a deles fugir, [...] segundo a conveniência ou a inconveniência que encontramos entre esses objetos e nós, e, finalmente, segundo os juízos que fazemos deles em relação à ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos fornece. Essas disposições se estendem e se afirmam na medida em que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas, constrangidas por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos sob a influência de nossas opiniões. Antes dessa alteração, elas são aquilo a que chamo em nós a natureza.” (ROUSSEAU, 1979, p.13)

Piaget defende que é na ação sobre o meio em que vivemos, interagindo com objetos e pessoas (muito próximo daquela relação livre das crianças com os objetos ditas por Rousseau), que as capacidades cognitivas são construídas e o ser humano aprende (BECKER, 2020). Becker complementa ao dizer que a importância de uma boa interação da criança com do meio físico, para Piaget, é de que o desenvolvimento cognitivo dela possa ocorrer dentro de cada “estádio” de desenvolvimento (como Piaget verificou em suas pesquisas), sendo que quando o indivíduo chega ao máximo das suas potencialidades num estágio, ele se transforma profundamente e segue para o próximo estágio numa continuidade, trazendo as capacidades adquiridas do estágio anterior, no entanto, pesquisas recentes já verificaram crianças em atrasos, de até 2 anos, para o estágio seguinte. Sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget (1967), temos:

Sensório-motor: 0 a 1 e $\frac{1}{2}$ - 2 anos, há a expressão e a ação humana se vale pela sensibilidade, sentidos, motricidade. O objeto é o que é, mas há uma tentativa de descoberta dele.

Pré-operatório: 2 a 7 anos, o objeto assume funções do interesse da criança, emprega um novo conhecimento, agora há um fator simbólico (simbologia)

Operatório-concreto: 7 a 11-12 anos, a criança precisa do concreto para aprender.

Operatório-formal: 12 a 15-16 anos, inicia o período da abstração

Numa mesma relação com as idades das crianças Rousseau (1979) explica a infância nos Livros 1 e 2, assim descreve seu Emílio e o relativiza a todas as crianças da época:

Livro 1: 0 a 5 anos, corresponde a fortificação do corpo sem forçá-lo; período espontâneo e orientado graças ao aleitamento materno e da natureza das ações dos membros do corpo que “deixem todos os membros em liberdade, que ela possa mexer-se à vontade e sem perigo, a criança já é discípulo da natureza, o adulto vigia o bebê, observa-o, segue-o, atento, vigilante, para o primeiro reluzir de seu fraco entendimento” (p.33)

Livro 2: 5 aos 12 anos, trata-se do desenvolvimento do corpo e do caráter no contato com as realidades naturais, sem muita intervenção do adulto. Lembrando que as crianças se acham em estado de aprender.

Contudo, as ações sobre o meio e sobre os objetos são marcantes para o aprendizado das crianças e há um testemunho de Rousseau que pode se alinhar ao pensamento piagetiano é o de que “viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de

nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência (...)” (ROUSSEAU, 1979, p.16)

Conclusão

A partir de indícios na obra de Piaget, concluimos que seu maior interesse e inspiração, na obra de Rousseau, certamente, foi sobre o alerta deste em dizer, logo no séc. XVIII, “Estudemos a criança (...)” (ROUSSEAU, 1979, p.37). Verificamos, com isso, que a criança se apresenta neste mundo como um universo de incógnitas e de inspirações a estudos que possa compreender seu pensamento e a construção dele para o desenvolvimento de suas capacidades físicas e cognitivas e para que tenha uma vida saudável e feliz.

No campo educacional, os autores trazem alguns apontamentos em suas obras que provocam reflexões. Rousseau diz que “tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos quando adultos, é-nos dado pela educação ” (1979, p.12) e sobre os “três mestres da educação da vida humana” enfatiza que a Educação vem da natureza (família), dos homens (social) e das coisas (experiência).

Ele faz um alerta aos professores: “Jovens mestres, (...) lembrai-vos de que em tudo vossas ações devem ser mais em ações do que em sermões, porquanto as crianças esquecem mais facilmente o que se lhes diz, ou o que dizem, do que o que fazem ou o que lhe fazem” (ROUSSEAU, 1979, p.69). Piaget (1970a) alerta, também, sobre a importância de manter a criança em contato com diversos objetos de seu meio ambiente, inclusive na escola, para que possa interagir e desenvolver os aspectos físicos e mentais propícios de cada estágio de desenvolvimento cognitivo para que a criança possa construir assertivamente suas capacidades cognitivas, do nascimento até adulto.

Por fim, Piaget (1970c) defende que é fundamental que a criança tenha um meio ativo (em casa e na escola) para melhor desenvolvimento físico e cognitivo. Alerta que as práticas educativas precisam estar coerentes com o modo como um ser humano realmente aprende. Rousseau (1979, p.42) complementa em pensar na simplicidade das ações das crianças, enquanto primeira fase da vida, quando diz que “não sabemos mais ser simples com nada, nem com as crianças”.

Assim, as considerações apresentadas acerca das teorias desenvolvidas por esses autores nos permitiram perceber, apesar de estarem localizadas em diferentes espaços de tempo, o quanto seus conhecimentos perpassam séculos e contribuem significativamente para um repensar a educação na atualidade, visto que educar para a liberdade pressupõe conceber a criança como tal em suas especificidades.

Referências

BECKER, Fernando. Curso Falando sobre Epistemologia Genética de Jean Piaget. Organização: Diane Couto. Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponível em: lumina.ufrgs.br/course/view.php?id=84. Acesso em 23 de jun 2020.

CEDRAN, Paulo Cesar. Emílio ou Da Educação – um discurso pedagógico ou político: o conceito de cidadania em Rousseau. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2001rousseau/PauloCedran.htm>. Acesso em: 25 de jul. de 2020.



DICIONÁRIO DE FILOSOFIA. Disponível em:

<https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/empirismo>. Acesso em 10 de setembro de 2020.

MUNARI, Alberto. Jean Piaget. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970a.

PIAGET, Jean. A Construção do Real na Criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970b.

PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970c.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 146p.

PIROLLA, Maria da Glória Rocha. ...um pouco de Jean-Jacques Rousseau. 2001. Disponível em:

<https://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2001rousseau/mgrp.htm>. Acesso em: 24 de jul. de 2020.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. O Emílio de Rousseau: uma obra de Pedagogia? Filosofia e Educação, v. 4, n. 2, p. 7-33, 3 nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635422#:~:text=O%20Em%C3%ADlio%20de%20Rousseau%20%C3%A9,importantes%20livros%20de%20pedagogia%20moderna>. Acesso em: 12 de ag. de 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da Educação. Tradução de Sérgio Milliet. 3.^a edição. SP: Difel, Difusão Editorial S. A, 1979. 421p.



O TEMA AVALIAÇÃO ESCOLAR NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Rosângela Miranda de Souza e Silva¹, Marcos Cezar de Freitas²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O tema avaliação escolar na escolarização de crianças com deficiência intelectual tem sido abordado na produção acadêmica e essa produção deve ser analisada, pois para além de seus propósitos científicos fundamenta referenciais escolhidos para formação de professores. Fizemos uma pesquisa com base na leitura de artigos academicamente referendados como específicos e, por isso, levantamos a produção sobre o tema no âmbito da Revista Brasileira de Educação, na Revista Educação Especial, na Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial e no Grupo de Trabalho 15 (GT 15 educação especial) da ANPED, sob um recorte temporal de 1988 (Constituição Federal) a 2018. Pretendemos identificar quem são os pesquisadores e grupos que têm construído esses referenciais e, com base no conceito de campo de Bourdieu, produzimos um inventário especificando com quais conceitos/palavras esse universo tem sido delimitado. Os resultados apontaram a prevalência da avaliação com base no diagnóstico clínico em detrimento da avaliação pedagógica, demonstrando o quanto a intencionalidade na ação avaliativa é fundamentada no modelo biomédico da deficiência, rotulando o estudante como potencial fracasso em relação a sua escolarização.

Palavras chave: Avaliação escolar, Escolarização, Inclusão, Deficiência Intelectual.

Introdução

O interesse no tema avaliação e seu poder de decalcar sobre os estudantes estigmas de (in)capacidades está fortemente relacionado com a percepção das cenas que vivenciamos na escola. Assim sendo, reiteramos a importância de identificar quem são os pesquisadores e grupos que têm construído os referenciais sobre a escolarização e avaliação de crianças com deficiência intelectual e, produzir um inventário que possa especificar com quais conceitos/palavras esse universo tem sido delimitado, estabelecendo os objetivos desta pesquisa.

Jannuzzi (2006) propôs uma reflexão sobre como as pessoas consideradas deficientes foram concebidas pela sociedade nos diferentes tempos e lugares com base na relação das diversas ciências, crenças e ideologias. Valle e Connor (2014) ressaltam que o contexto escolar é complexo, contraditório e mutável, moldado pelo momento político, social e econômico em que vivemos. Portanto, a crença que os professores tem em relação às deficiências determina suas expectativas e o modo como esses educandos serão educados. Jesus e Aguiar (2012), utilizaram a

1 Mestranda do Curso de Educação na linha de Desigualdade, Diferença e Inclusão da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, rosan.miso@gmail.com;

2 Professor orientador: Pós-Doutor, da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, marcos.cezar@unifesp.br.



expressão “calcanhar de aquiles” para problematizar a fragilidade da avaliação na escolarização de crianças com deficiência intelectual. Segundo os autores, a avaliação é usada para apontar o que falta (a não aprendizagem).

Embora o discurso biomédico tenha possibilitado uma libertação da narrativa religiosa sobre a deficiência, legitimou diferentes formas de reducionismos e opressão que foram amplamente denunciadas e discutidas sob um novo contexto onde os impedimentos do corpo, sejam eles físicos, sensoriais ou intelectuais, passaram a ser vistos como resultados das experiências sociais (DINIZ, 2009 apud BARBOSA; DINIZ; SANTOS, 2009). O modelo social da deficiência possibilitou a percepção de inúmeras barreiras para a inclusão de pessoas com impedimentos intelectuais com base na cultura da normalidade e, o tema cuidado, como necessidade humana com base na desvantagem social vivida pela pessoa com deficiência (não mais como sentença natural).

Segundo Nussbaum (2013), as sociedades modernas promoveram, com maior intensidade em relação às crianças com deficiência mental, um grande processo de segregação e estigmatização com base na crença de que eram ineducáveis, consequentemente indignos de dispêndios e de frequentar espaços públicos. De acordo com Cury (2005), no Brasil temos uma legislação avançada, que através da Constituição Federal coíbe situações injustas promotoras de desigualdades e discriminações que convive anacronicamente com uma igualdade geométrica, fruto de um processo colonial e escravista onde muitos grupos ainda são considerados “incompletos, imaturos ou dependentes”.

Sobretudo é preciso combater a aculturação dos professores que naturaliza o ableísmo e mitos educacionais como a crença de que existam diferentes tipos de crianças (com e sem deficiência) que necessitam de tipos diferentes de educação, ministrados por tipos diferentes de professores em sistemas paralelos, bem como a crença na possibilidade e necessidade de homogeneidade onde as crianças são classificadas por semelhanças (VALLE; CONNOR, 2014).

O quanto avançamos e o quanto ainda temos desse modo de agir e pensar que destaca as assimetrias através da avaliação?

A avaliação da criança com deficiência intelectual no processo de escolarização ainda está fortemente fundamentada nos aspectos biológicos considerados intransponíveis e, mesmo quando se é considerado o modelo social, sustenta-se num binarismo que acentua expectativas negativas sobre a criança.

O estudo revelou que o tema avaliação escolar tem sido problematizado por estudiosos da área (PERRENAUD, 1999; ESTEBAN; HOFFMANN, 2004; HADJI, 2001; LUCKESI, 2006; FERNANDES, 2014) quanto a sua configuração classificatória e quanto à necessidade de redirecioná-la para uma avaliação democrática inclusiva. No entanto, quando se trata da avaliação escolar de crianças com deficiência intelectual, as avaliações psicométricas se apresentam como principal instrumento avaliativo em detrimento de uma avaliação pedagógica que considere aspecto sócio culturais relacionados a essas crianças (KASSAR, 1994; BRIDI, 2012; JESUS; AGUIAR, 2012; VALLE; CONNOR, 2014; PLETSCH; PAIVA, 2018). Esse modo de avaliar vem determinando os lugares dos estudantes com deficiência intelectual que, com base nos diagnósticos clínicos, sempre é marcado a partir de reducionismos, principalmente biológico.

Desenvolvimento

A fase da coleta de dados oportunizou um dos momentos mais importantes da pesquisa, configurando-se num trabalho minucioso de garimpagem (on-line) que envolveu não só identificar as palavras-chave (avaliação escolar, escolarização, inclusão e deficiência intelectual) pela leitura dos títulos e resumos dos artigos publicados nas revistas, periódicos e trabalhos (Revista Brasileira de Educação Especial, da Revista Educação Especial e da Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial e nas publicações do GT Educação Especial da ANPED). Estabeleceu uma amostra sobre como os artigos explicitam como a avaliação da criança com deficiência intelectual é descrita em relação ao processo de escolarização.

A abordagem metodológica configurou-se como qualitativa por entender que ela possibilita o aprofundamento da compreensão de um fenômeno a partir de uma determinada realidade social (RICHARDSON, 2008 *apud* OLIVEIRA, 2019) e, a análise dos resultados para a elaboração do inventário a partir do conceito de campo científico de Bourdieu (1989).

Em relação aos artigos relacionados ao tema desta pesquisa, algumas Universidades Públicas das regiões Sul e Sudeste demarcaram seus lugares, bem como a periodicidade de trabalhos resultantes de programas em educação, educação especial e psicologia.

Voltando-nos para o tema desta pesquisa, com base no estudo do conceito de campo de Bourdieu, transparece-nos o quão relevante explorar a palavra avaliação, os sentidos que ganhou, principalmente quando articulada com outras como: normalidade, produtividade, eficiência e, como confrontá-la mediante suas perspectivas negativas na busca de um norte a favor da efetivação de uma escola inclusiva.

É fato que na escola temos um caminho longo para compreender o verdadeiro sentido da educação inclusiva, mas isso só será possível através da desnaturalização de palavras e percepções errôneas da realidade que permeiam a intencionalidade na ação avaliativa, calando o verdadeiro sentido da educação inclusiva: fazer juntos.

Conclusão

A presente pesquisa buscou levantar e analisar a produção acadêmica sobre avaliação escolar na escolarização de crianças com deficiência intelectual no período de 1988 a 2018, na Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Educação Especial, Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial e Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GT 15 – ANPED).

Embora a avaliação se configure como ação corriqueira na escolarização dos estudantes, revelar seus contornos em relação à escolarização de crianças com deficiência intelectual fundada na revisão da literatura e nas perspectivas dos autores mostrou-se complexo sob aspectos históricos, culturais, científicos, legais e pedagógicos.

Estudar e levantar as experiências já realizadas no campo acadêmico nos permitiu compreender como essa questão tem sido tratada no campo da educação, evidenciando quem são os teóricos que, por meio de seus estudos e



pesquisas, traduzem as experiências em educação, educação especial e psicologia vivenciadas por esses estudantes.

Os dados levantados nos permitiram observar que as produções acadêmicas obedecem a regras de um jogo de um determinado campo (BOURDIEU, 1989), que para além do atendimento das exigências acadêmicas, reconhece a autoridade de alguns teóricos, Universidades e seus Grupos de Pesquisa, onde estes, produzem ou norteiam a produção científica, acumulando o capital científico relacionado ao tema.

Dentre os artigos analisados, predominaram as áreas da educação e educação especial, a área da psicologia também apresentou representatividade, principalmente em relação ao estudo de avaliações complementares aos testes padronizados. Destacou-se quanto à contribuição, a publicação número 63 da Revista Educação Especial sob o título *Dossiê – Avaliar, diagnosticar, medir: das práticas avaliativas a avaliações em larga escala na Educação Especial*.

Foi possível identificar que Vygotski apresenta uma dominância do campo científico, tanto em educação quanto em psicologia, no se refere ao processo de desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. A teoria histórico cultural foi citada por diferentes autores como referencia primordial, se desejamos reestruturar os processos de avaliação de forma a contribuir para uma educação inclusiva. Também foram constantemente citados Mendes, Ferreira, Patto, Carvalho, Hoffmann, Esteban, Luckesi, Bridi, Foucault, Machado e Oliveira na área da educação e educação especial e, Linhares, Enumo, Carneiro, Lidz e Del Prette na área da psicologia e educação especial. A maioria dos textos apresentou uma perspectiva crítica no que diz respeito à prevalência do diagnóstico clínico, permeados pelas teorias histórico-cultural, cognitiva e comportamental, principalmente em psicologia e educação especial.

Compreendemos com os autores que não é possível falar em avaliação escolar sem problematizar a intencionalidade que direciona essa avaliação (FERNANDES, 2014; HOFFMAN; ESTEBAN, 2018). Sob essa perspectiva a intenção configurou-se como fio condutor (no sentido de orientar o raciocínio) que direciona a avaliação para uma ação inovadora, que valoriza a diversidade e subsidia o processo de ensino/aprendizagem ou, infelizmente, cristalizada sob uma concepção biomédica, classifica, rotula e estigmatiza o estudante, com deficiência intelectual.

Não basta cogitar redirecioná-la em favor de uma ação inclusiva, será necessário, a luz das produções acadêmicas e pesquisas sobre o tema, refletir e confrontar essa intencionalidade, desconstruindo concepções embasadas no modelo biomédico da deficiência, conscientizando-se de que todas as crianças vão para a escola para serem ensinadas, não para serem reprovadas através de processos avaliativos (FERNANDES, 2014).

Desde as primeiras concepções sobre exames (COMÊNIO, séc.XVI) e sobre os testes educacionais (BINET, séc XX), intencionou-se a classificação dos estudantes em atendimento as demandas sociais dominantes (LUCKESI, 2006). Os testes de inteligência forneceram a “tecnologia científica” que vem atendendo com legitimidade essas demandas (VALLE; CONNOR, 2014), principalmente em relação ao diagnóstico clínico para identificar a deficiência intelectual.

Veltrone e Mendes (2009) explicitam que historicamente professores e familiares atribuem aos estudantes com deficiência intelectual uma predisposição



ao fracasso escolar (incluindo os próprios alunos), produzindo um “habitus” do fracasso escolar (BOURDIEU, 1992 *apud* VELTRONE; MENDES, 2009). Eles adentram a escola carregando esse estigma histórico - a certeza de que não aprenderão como os demais alunos (AUGUSTO; OLIVEIRA; FONSECA, 2019).

A avaliação escolar é descrita com diferentes palavras pelos pesquisadores sobre o tema, direcionando a ação pedagógica quanto à escolarização de crianças com deficiência intelectual. Classificatória, seletiva, quantitativa, cumulativa quando intenciona somente verificar se a criança sabe ou não o que lhe foi ensinado. Democrática, formativa, diagnóstica, mediadora, qualitativa se intenciona conhecer a realidade de aprendizagem dos alunos para planejar e buscar estratégias de aprendizagens para superar as dificuldades (PERRENAUD, 1999; ESTEBAN; HOFFMANN, 2004; HADJI, 2001; LUCKESI, 2006).

Do ponto de vista dos autores dos textos relacionados ao objeto de pesquisa: um ponto frágil (MENDES; CARVALHO, 2017), uma vulnerabilidade (JESUS; AGUIAR, 2012) ou, uma lacuna/gaps (MELLO; HOSTINS, 2018; CARNEIRO, 2018), principalmente no que diz respeito à relevância pelo uso do diagnóstico clínico inicial em detrimento da avaliação pedagógica (BRIDI, 2012; JESUS; AGUIAR, 2012; MENDES; D’AFFONSECA, 2018; PLETSCHE; PAIVA, 2018).

Se por um lado a avaliação inicial diagnóstica da deficiência intelectual é um direito legal que permite a identificação das necessidades de aprendizagem do estudante e elegibilidade para os atendimentos necessários também pode configurar-se como um risco quando se apóia em bases organicistas, ignorando a diversidade e singularidade de cada indivíduo (BRIDI, 2012). Essa problematização identificou como grande fragilidade a dificuldade que o professor, principalmente do atendimento educacional especializado (AEE), apresenta para realizar a avaliação diagnóstica inicial para identificação da deficiência intelectual no estudante e encaminhamento para o atendimento (VELTRONE; MENDES, 2011; BRIDI, 2012; COVATTI; FISCHER, 2012; MARIN; BRAUM, 2018; PLETSCHE; PAIVA, 2018; COSTA; SILVA, 2018) em decorrência da falta de uma avaliação pedagógica estruturada e do desconhecimento dos instrumentos de avaliação necessários para esse tipo de avaliação (VELTRONE; MENDES, 2011; MENDES; TEOTÔNIO; MOURA, 2017).

A avaliação classificatória sob contextos clínicos (médico e psicológico) é largamente utilizada como forma de amenizar o problema da não aprendizagem na classe regular, balizando as práticas pedagógicas (PLETSCH; PAIVA, 2018), contribuindo para a determinação dos lugares do aluno com deficiência intelectual. As novas perspectivas avaliativas (por mediação, das habilidades sociais, do comportamento adaptativo, assistida, pedagógica) acabam configurando-se como complementares aos testes padronizados.

Lugar do “não saber” (NAUJORK, 2010); lugar de “estar ou não estar” (KRAMER, 1982; FREITAS, 2018), quando associada aos conceitos de qualidade e excelência; lugar do “fazer de conta que aprende” na tentativa de alcançar o seu lugar na escola (ZAKIA; SOUSA, 2018) ou, lugar de tornar-se invisível sob um sistema de ensino organizado para alcançar bons indicadores de qualidade nas avaliações externas (LOCKMANN; MACHADO, 2018).

As orientações descritas na legislação (Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 2001; Política Nacional de Educação Especial na



Perspectiva Inclusiva, 2008; Resolução nº 4 de 2009; Lei Brasileira de Inclusão, 2015), os processos de formação continuada e a dificuldade dos professores (do AEE e da sala regular) em estabelecer uma parceria colaborativa não contribuem para que haja um fortalecimento quanto à elaboração de uma avaliação pedagógica que incorpore o reconhecimento das especificidades da deficiência intelectual e as potencialidades desses estudantes (SILVA; MACIEL, 2005; CARNEIRO, 2012; CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012; BRIDI, 2012; COVATTI; FISCHER, 2012; MENDES; TEOTÔNIO; MOURA, 2017; MARIN; BRAUM, 2018; MELLO; HOSTINS, 2018; PLETSCHE; PAIVA, 2018).

Pensar um novo modo de avaliar requer a percepção de que incluir não se resume a acessibilidade, é preciso fortalecer as práticas pedagógicas para que o tripé “acesso-permanência-aprendizagem” (MARIN; BRAUN, 2018) se consolide como prática escolar. É preciso refletir sobre nossas intenções quanto à avaliação escolar e inserir novos conceitos que fortaleçam nossa prática pedagógica.

A avaliação com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKI, 1997) foi citada de forma direta ou indireta por diferentes autores como parâmetro para o planejamento de um processo avaliativo democrático e inclusivo (JESUS; AGUIAR, 2012; CARNEIRO, 2012; QUEIROZ; ENUMO; PRIMI, 2013; VALLE; CONNOR, 2014; SOUZA; BATISTA, 2016; OLIVEIRA, 2018; AUGUSTO; OLIVEIRA; FONSECA, 2019).

Este trabalho explicita diferentes problemáticas (levantadas a partir dos achados da pesquisa) que configuram a avaliação escolar como uma vulnerabilidade no processo de escolarização de crianças com deficiência intelectual: a prevalência do diagnóstico clínico (embasado no modelo biomédico) para a identificação da deficiência intelectual e elegibilidade para o Atendimento Educacional Especializado; a dificuldade dos professores (AEE e classe regular) quanto à compreensão da deficiência intelectual e avaliação para a identificação da mesma através de uma avaliação pedagógica estruturada; o conflito sobre a intencionalidade quanto à avaliação, amplamente permeada por concepções organicistas em detrimento de concepções que considerem as potencialidades da criança quanto à aprendizagem; o trabalho apartado do atendimento educacional especializado em relação à sala regular e de outros profissionais que atendem a criança inviabilizando parcerias colaborativas; o desconhecimento de estratégias de ensino e práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual; os discursos das legislações e os processos de formação continuada que não favorecem a efetivação de uma avaliação democrática e, o desconhecimento e uso de referenciais, como a teoria histórico-cultural, para nortear a prática pedagógica.

Evidenciando todas estas questões, consideramos este trabalho um ponto de partida para subsidiar novos estudos que possam trazer a luz do conhecimento perspectivas que respondam aos problemas apresentados quando olhamos de perto a realidade concreta de crianças com deficiência intelectual que experimentam a escolarização e os processos de avaliação escolar classificatória.

Referências

AUGUSTO, Ana Paula de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia Abreu. Teoria histórico-cultural, formação de professores e



deficiência intelectual: um estudo bibliográfico. Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 2-25, 2019.

BARBOSA, Livia; DINIZ, Débora; SANTOS, Wenderson Rufino dos. Deficiência, Direitos humanos e Justiça. Sur, Rev. int. direitos human. Vol.6 no.11 São Paulo Dec.2009.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa. Difel, 1989.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. Rev.educ.espec. Vol.25, Nº44. Ano 2012.
CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. Rev.educ.espec. Vol.25, Nº44. Ano 2012.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. Rev.educ.espec. Vol.25, Nº44. Ano 2012.

COVATTI, Fabio Aléssio Alfredo; FISCHER, Julianne. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. Rev.educ.espec. Vol.25, Nº43. Ano2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os fora de série na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Claudia de O. Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo. Cortez. 2014.

FREITAS, M. C. Mercadores de eficiência e resultados: alta performance contra a escola pública e seu esforço para inclusão de crianças com deficiências. Rev. Bras. Educ. (online). 2018, vol.23, 25-Out-2018.

HADJI, Charles. A Avaliação desmitificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de; AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. Rev.educ.espec. Vol.25, Nº44. Ano 2012.

KRAMER, Sônia. Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica. Caderno de Pesquisa. São Paulo, p. 54 – 62, 1982.



KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli Belmonte. Invisibilidades na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): os alunos com deficiência e o trabalho docente. Rev.educ.espec. Vol.31, Nº63. Ano 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. Rev.educ.espec. Vol.31, Nº63. Ano 2018.

MELLO, Alessandra de Fatima Giacomiet; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. Rev.educ.espec. Vol.31, Nº63. Ano 2018.

MENDEZ, Enicéia Gonçalves; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. 2018 Rev.educ.espec. Vol.31, Nº63. Ano 2018.

MENDES, Márcia Cristiane Ferreira; TEOTÔNIO, Phabricia Carvalho ; MOURA, Giovanna Barroca. Instrumentos de Avaliação para Escolares com Deficiência Intelectual na Perspectiva de professores. RDPEE. Vol 4, Nº2 . Ano 2017.

NAUJORK, Maria Inês. Avaliação Educacional, Inclusão e representações sociais. Rev.educ.espec. Vol.23, Nº 38. Ano 2010.

NUSSBAUM, Martha C. Fonteyras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento a espécie. Tradução de Susana de Castro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. Rev.educ.espec. Vol.31, Nº63. Ano 2018.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de Paiva. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?. Rev.educ.espec. Vol.31, Nº63. Ano 2018.

QUEIROZ, Odoisa Antunes de; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; PRIMI, Ricardo. Desempenho de crianças com e sem necessidades especiais em provas assistidas e psicométricas. Rev.bras.educ.espec. Vol.19, Nº3. Ano 2013.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; MACIEL, Rosângela Von Mühlen. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? Rev.educ.espec. Vol. 18, Nº26. Ano 2005.



SILVA, Érika Rímoli Mota da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Revisão sistemática sobre avaliação para identificação inicial de alunos com deficiência intelectual. *Rev.educ.espec.* Vol.31, Nº62. Ano 2018.

SOUZA, Fernanda Santos; BATISTA, Cecília Guarnieri. Indicadores de Desenvolvimento em Crianças e Adolescentes com QI Igual ou Inferior a 70. *Rev.bras.educ.espec.* Vol.22, Nº4. Ano 2016.

VALLE, Jean W; CONNOR, David J. Connor. Ressignificando a deficiência da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues; revisão técnica: Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: AMGH, 2014.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Caracterização dos Profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. *Rev.educ.espec.* Vol.24, Nº39. Ano 2011.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de Defectologia. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

ZAKIA, Sandra Maria; SOUSA, Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. *Rev.educ.espec.* Vol.31. Nº63. Ano 2018.



SAÚDE DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Cristina Oliveira de Araújo Prado¹, Elis Maria Teixeira Palma Priotto²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Tendo em vista aspectos preocupantes apontados por pesquisas sobre a saúde do professor e a necessidade de identificar os fatores que mais contribuem para o adoecimento dele, o presente artigo é um recorte de uma pesquisa em execução. Deste modo, foi realizada uma Revisão Integrativa de Literatura, nos site de buscas PUBMED, Scielo, ScienceDirect de artigos publicados nos últimos cinco anos, período de 2016-2020. O objetivo desta pesquisa é identificar como está a saúde dos professores do ensino fundamental, primeiro seguimento. Dos 65 artigos, apenas 3 artigos abordavam a relação saúde e trabalho do professor no ensino fundamental. Eles demonstram que os agravos na saúde do professor são mais expressivos em relação à saúde mental.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Professor; Saúde

Introdução

Quando fala-se em saúde há de ter claro que ela não é ausência de doenças. De acordo com a Organização Mundial de Saúde publicado na Carta de Princípios, de 7 de abril de 1948 (SCLAR, 2007), saúde é definida como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades”. É direito social, inerente à condição de cidadania, e deve ser assegurada sem distinção de raça, de religião, ideologia política ou condição socioeconômica, deste modo, a saúde é assim apresentada como um valor coletivo, um bem de todos.

No âmbito nacional, a Constituição de 1988, artigo 196, considera a saúde direito de todos e dever do Estado. É de responsabilidade do Estado, oferecer um “atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais”. Portanto, cabe ao Estado estabelecer um conjunto de ações que vão desde a prevenção até a assistência curativa, nos diversos níveis de complexidade.

Considerando o conceito de saúde mundial, observa-se que alguns autores colocam que a saúde mental e física dos docentes está cada vez prejudicada.

Segundo Minayo-Gomez *et al.* (1997), o aspecto norteador da saúde do trabalhador consiste na abordagem dos problemas de forma processual em relação aos elementos sociais e políticos, buscando compreender as contradições existentes nas organizações como um possível espaço de atuação para a promoção da saúde coletiva.

1 Pós graduanda pelo PPGEn – Programa de Pós-Graduação em Ensino – UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

2 Doutora em Ciências – Universidade de São Paulo – USP/RP, Docente do curso de Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino na Unioeste/Foz do Iguaçu.



Os estudos encontrados no último ano demonstram uma preocupação crescente com a saúde mental dos professores. Siqueira & Boarini (2018) realizaram estudo histórico, através de pesquisa documental dos Anais do I Congresso Nacional de Saúde Escolar em 1941, em São Paulo. Nesta época, havia uma grande preocupação com doenças infectocontagiosas (difteria, coqueluche, tuberculose) o que levava o professor a ter que cumprir exigências além da docência, atendendo funções como enfermeiras. Também neste estudo, a saúde do professor estava vinculada ao fator de eficiência do ensino. Os pesquisadores da época demonstraram preocupação quanto à saúde mental deste professor, colocam que o trabalho docente é desgastante e cansativo, devido às próprias atribuições dele, que iam desde ensinar até cuidar da saúde dos alunos, o que é recorrente até hoje.

O mesmo fato é evidenciado no estudo de SOUZA *et al*, (2018) que realizou estudo qualitativo com depoimentos de professores registrados em cadernetas. Nestas cadernetas os professores registraram suas ansiedades e seus sintomas diários. Foram registrados sintomas como palpitações, angústia, desânimo, irritação, cansaço, frustração, vontade constante de chorar. Atinente à satisfação no trabalho, teve ênfase a relação com a família, com os amigos e as pausas. Esses resultados confirmam aquilo que outros estudos vêm mostrando a respeito da intensificação do trabalho e precarização do ambiente de trabalho.

A prevalência de casos indicativos de distúrbios psíquicos é muito elevada entre os professores, havendo indícios de associação com diversas formas de exploração no trabalho docente (ALBUQUERQUE *et al*;2018).

No estudo realizado na Pós-Graduação *stricto sensu* em enfermagem por Moreira, *et al*. (2018) existe uma a relação prazer-sofrimento de docentes influenciada por condições externas e internas aos programas, e que as vivências podem ser produzidas pela interface da organização do trabalho e das relações interpessoais. Além disso, as situações de prazer e sofrimento derivam de experiências interdependentes e coexistem no trabalho de docentes.

Quanto ao contexto de trabalho foi avaliado como crítico. Embora os fatores relacionados ao prazer foram satisfatórios para realização profissional. Em relação ao sofrimento foi pontuado como mais crítico o esgotamento profissional. Os danos físicos e psicológicos também foram identificados como críticos e os danos sociais como suportáveis. Fato que indica necessidade de se pensar alternativas para prevenir riscos de adoecimento mental no trabalho e, ainda, de se dialogar acerca do contexto de trabalho vivenciado pelos docentes de universidades públicas (TUNDIS & MONTEIRO, 2018)

Sobre as condições de trabalho dos docentes, a infraestrutura das universidades, a intensificação do trabalho e a produtividade acadêmica, Rodrigues & Souza (2018) aborda como aspectos negativos que têm contribuído para a configuração do quadro de saúde dos professores de universidades públicas.

Observando estas últimas pesquisas, nota-se a preocupação com a saúde do professor, por isso que a presente pesquisa tem como objetivo identificar como está a saúde do professor do Ensino Fundamental, visto que muitos dados não são de professores que atuam nesta modalidade de ensino.



Desenvolvimento

Este artigo é oriundo do recorte de uma pesquisa maior, cujo método de pesquisa utilizado para compor o referencial teórico se baseia na Revisão Integrativa da Literatura. Whittemore (2005) coloca que um dos métodos para a análise dos dados de uma pesquisa qualitativa, relaciona-se com a variedade de achados, consistindo na redução, exposição e comparação, bem como na conclusão e verificação dos dados. Deste modo, uma revisão deve possibilitar ao pesquisador identificar, avaliar e interpretar o maior número de pesquisas sobre um determinado tema ou assunto de interesse, de forma a identificar as lacunas no cenário atual de pesquisa e fornecer bases para a proposição de novas investigações.

Realizou-se um levantamento de artigos publicados nos últimos 5 (cinco) anos, nas bases de dados do SciELO, LILACS, ScienceDirect, usando como palavras chaves *saúde*, *professor* e *ensino fundamental*, publicados no idioma português e espanhol. As palavras chaves também fazem parte do DECs – Descritores em Ciências da Saúde. A escolha destas bases de dados foi devido as mesmas serem as mais utilizadas tanto para publicações na área da Educação quanto na área da Saúde. Após as buscas, os artigos selecionados foram analisados quanto ao título, resumo e resultados. A questão norteadora foi como encontra-se a saúde dos professores do ensino fundamental? Os critérios de inclusão foram artigos científicos, redigidos em português e espanhol, excluindo teses, dissertações.

Após realizado o levantamento dos artigos publicados nas bases de dados SciELO, LILACS e ScienceDirect encontrou-se:

Tabela 1 – Síntese dos artigos encontrados nas bases de dados

Palavras-chave	Saúde and professors and ensino fundamental	
Base de dados	Artigos encontrados	Artigos que atendem os critérios de seleção
SciELO	01	01
LILACS	61	01
ScienceDirect	65	01

Fonte: As autoras (2020).

Conforme observado na tabela 1, quando coloca-se as palavras chaves para busca, muitos artigos aparecem, porém poucos estão relacionando a saúde do professor e seu trabalho no ensino fundamental.

Dos artigos elencados os problemas apresentados são: saúde mental dos professores, condições de trabalho, valorização do docente.

Gomes, Nunes & Pádua (2019) discutem as condições de trabalho, consideradas importantes para a valorização docente e para a satisfação profissional dos professores. Eles investigaram com base em narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que apontaram fatores como a remuneração docente, o plano de carreira, a avaliação de desempenho e a infraestrutura física e material das escolas como importantes aspectos que influenciam o modo de ser e estar na docência. Sugere que a precariedade de algumas questões referentes às condições de trabalho pode favorecer o abandono da profissão e o adoecimento docente, apontando para a necessidade de políticas de melhoria das condições de trabalho e de cuidado da saúde.

Na pesquisa desenvolvida por Moraes, Bahia & Pena (2019) teve como objetivo avaliar o nível de estresse e ansiedade de professores do ensino fundamental de uma escola pública e de uma escola particular de Belém do Pará. A análise estatística das respostas ao questionário permitiu concluir que tanto os professores da escola pública quanto os da escola particular apresentaram sintomas bem definidos que indicaram a presença de estresse e ansiedade por ocasião de fatores como a pressões do dia a dia, violência urbana, problemas financeiros, de trânsito, dificuldade de relacionamento, entre outros. Os professores da escola pública apresentaram mais sintomas de estresse do que os da escola particular, sendo a incidência do estresse de 20%, e na escola pública chegaram a 40%.

A saúde do professor é um tema que necessita de atenção devido aos altos índices de atestados médicos apresentados cotidianamente nas escolas. O ambiente escolar tem se mostrado cada vez mais estressante, e, muitas vezes, além da saúde mental dos profissionais, também se apresentam como um motivo de preocupação a saúde e integridade física (SILVA, *et al.* 2019).

Para comprovar essa afirmação Silva, *et al.* (2019) realizou uma pesquisa apresentando um retrato das condições mentais/psicológicas e físicas, de acordo com a concepções de professores que atuam na educação básica. Foi usado questionários para docentes que atuam na rede pública na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, e que também são discentes do PARFOR-UENF. Os resultados demonstraram que o ambiente e as relações que permeiam os processos de ensino e aprendizagem são fatores que influenciam no desempenho profissional do docente, ressalta também que apesar dos grandes desgastes e impactos em sua saúde, os professores consideram-se saudáveis, muitas vezes não reconhecendo os sintomas que podem acarretar para si, grandes problemas.

Com levantamento e leitura dos artigos foi possível perceber que o enfoque dessas pesquisas está voltado à saúde de professores atuando em outras modalidades de ensino, porém a semelhança das condições de trabalho e os problemas de saúde apresentados pelos docentes não são tão diferentes.

Conclusão

Com o resultado de apenas 3 (três) artigos publicados evidenciando a saúde e o trabalho docente no ensino fundamental, observa-se a necessidade de mais pesquisas nesta modalidade de ensino. O que leva ao questionamento se os professores desta modalidade também apresentam os mesmos problemas de saúde dos de outras modalidades de ensino.

As pesquisas demonstram que os agravos na saúde do professor são mais expressivos em relação à saúde mental. Portanto, coloca-se que é importante privilegiar as compreensões interdisciplinares sobre o tema, a articulação entre as pesquisas e a realidade de trabalho dos professores para que se possa desenvolver metodologias e políticas públicas voltadas ao aprimoramento da saúde docente, principalmente quanto a sua saúde mental.

Considerando ainda, o momento em que se vive atualmente com a Pandemia COVID-19 (coronavírus), vírus com alta transmissão e maior letalidade em pessoas idosas e com comorbidades, a preocupação com a saúde do professor é maior. Pois, as suspensões das aulas, o trabalho remoto e atendimento online são contribuintes no aumento de transtornos mentais na população em geral.



Referências

- ALBUQUERQUE, G. S. C. *et al.* **Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do Paraná.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 16 n. 3, p. 1.287-1.300, set. /dez. 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 1988.
- CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.** Texto Contexto Enferm., Florianópolis; 15(4): 679-84, out.-dez. 2006.
- GOMES, V. A. F. M, NUNES, C. M. F., PÁDUA, K. C. **Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I.** Rev. Bras. Estud. Pedagóg., Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019.
- MINAYO-GOMEZ, C. THEDIM-COSTA, S. M. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. Cad. Saúde Pública. 1997.
- MORAES, M. S. das C., BAHIA, P. Q. & PENA, H. W. A. **Estresse no cotidiano do professor: influência no processo ensino e aprendizagem.** Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, junho, 2019.
- MOREIRA, D. de A.; TIBÃES, H. B. B.; BRITO, M. J. M. **Prazer e sofrimento de docentes na Pós-Graduação stricto sensu em enfermagem.** Rev Rene.; 19: e33328, 2018
- NOGUEIRA, B. de F. M.; MEDEIROS, A. M. de. Comportamento vocal e condições de trabalho de professores após fonoterapia para tratamento de disfonia comportamental. Audiol Commun Res.;23 e 2061, 2018.
- RODRIGUES, A. M. dos S.; SOUZA, K. R. de. **Trabalho e saúde de docentes de universidade pública: o ponto de vista sindical.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 16 n. 1, p. 221-242, jan. /abr. 2018.
- SCLIAR, M. **História do Conceito de Saúde.** Physis: Ver. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 17(1): 29-41, 2007.
- SILVA, L. D. T. A. da, *et al.* **Um breve retrato do estado de saúde dos professores e as condições de trabalho.** Interdisciplinary Scientific Journal v.6, n.5, p. 314, Maio, 2019.
- SIQUEIRA, B. C. & BOARINI, B. **A saúde do professor no cotidiano escolar – uma pesquisa histórica.** Psic. da Ed,São Paulo, 47, pp. 39-46, 2º sem/2018.
- SOUZA, K. R. *et al.* Cadernetas de Saúde e trabalho diários de professores de universidade pública. Cad. Saúde Pública, 34 (3):e 00037317, 2018.
- TUNDIS, A. G. O. MONTEIRO, J. K. **Ensino superior e adoecimento docente: um estudo em uma universidade pública.** Psic. da Ed., São Paulo, 46, pp. 1-10. 1º sem. de 2018.





WHITTEMORE R, KNAFL K. **The integrative review: update methodology.** J Adv Nurs. 52(5):546-53, 2005.



TRABALHO INTERDISCIPLINAR NAS UNIDADES PRISIONAIS: SEMANA DA MATEMÁTICA

Rosemeire Dutra Santos

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: A interdisciplinaridade tem sido cada vez mais utilizada pelos educadores na atualidade, principalmente para introduzir nos currículos os temas contemporâneos transversais e as habilidades socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular, assim como proporcionar uma melhoria na associação dos conteúdos por parte dos educandos. O presente artigo apresenta um breve histórico sobre a educação nas prisões brasileiras desde o século XVIII. Apresenta uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade na educação dentro das unidades prisionais, como funciona e porquê dá certo; e apresenta um estudo de caso sobre a interdisciplinaridade para o ensino da matemática com o tema: I Semana da Matemática nas Unidades Prisionais.

Palavras-chave: Educação nas Prisões; Interdisciplinaridade; Matemática

INTRODUÇÃO

“A educação é um direito de todos e dever do Estado” (Constituição federal, artigo 205). Com base neste princípio, fica assegurado, no Brasil, o direito à educação às pessoas privadas de liberdade por ato ilícito, para que, juntamente com outras atividades dentro das unidades prisionais haja a ressocialização durante o cumprimento de pena para a reabilitação e reinserção do apenado em sociedade de forma a garantir um futuro melhor.

De acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) (2017), da população carcerária brasileira 30,5% são jovens entre 18 e 24 anos e 23,4% entre 25 e 29 anos, ou seja, mais de 50% da população carcerária brasileira tem menos de trinta anos. 63,3% são de cor preta ou parda e, 82,28% dessas pessoas possuem ensino médio incompleto, sendo que quase 50% do total possuem ensino fundamental incompleto, esses dados deixam evidentes que a educação na idade regular não fez parte da grande maioria desses indivíduos que ao serem condenados por algum delito, acreditam que estão ainda mais perdidos e abandonado na vida.

Porém, a justiça brasileira, através da Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984 garante-lhes o acesso aos direitos humanos básicos como assistência à saúde, assistência jurídica, religião e à educação. E é sobre o acesso à educação que trata este artigo utilizando a metodologia de revisão bibliográfica e apresenta também um estudo de caso sobre o trabalho interdisciplinar da matemática dentro das unidades prisionais.

O principal objetivo é discorrer sobre a interdisciplinaridade para o ensino da matemática na educação prisional. Apresentar um breve histórico sobre a educação prisional no Brasil e apresentar um projeto que obteve sucesso nas unidades prisionais que são vinculadas à Diretoria de Ensino de São Vicente.

Este artigo visa colaborar com futuras publicações sobre a educação no sistema prisional e como facilitar a aquisição do conhecimento por parte dos



alunos através da interdisciplinaridade utilizando temas, elaborando projetos e utilizando recursos diversos pelos professores.

Breve histórico da educação nas prisões

Ornelas e Silvieri-Pereira (2008) fizeram um histórico sobre o regime de privação de liberdade e a educação no sistema prisional do Brasil desde o período imperial até o século XXI. Os autores descrevem que até o século XVIII o Direito Penal era caracterizado por penas cruéis e desumanas, a privação de liberdade se dava somente à custódia para garantir que o acusado não fugisse, e era, geralmente, submetido à tortura, com penas cruéis e desumanas.

A partir do século XVIII, a pena privativa de liberdade passou a fazer parte do rol de punições do Direito Penal, banindo gradualmente as penalidades físicas (apud. Engbrush e Santi, 2012).

Os modelos punitivos eram copiados da Europa até o século XIX com suplicio e trabalhos forçados, porém, ainda neste século foi incluído o modelo de “pena educação” que introduziu a educação como forma de tratamento e restauração social das pessoas privadas de liberdade. Ornelas e Silvieri-Pereira, 2018 (apud. Vasquez, 2008) citam ainda que este modelo já constava em registros anteriores, como nos primórdios das casas de correção imperial e que estes registros podem ser encontrados nos regulamentos da Casa de Correção do Rio de Janeiro, da Casa de Correção da Capital Federal e do Presídio de Fernando de Noronha.

O Decreto nº 678 de 6 julho de 1850, regulamenta a condenação à prisão com trabalho e são incluídas oficinas onde os condenados aprendem algum ofício com algum mestre que era o chefe da oficina. Ainda neste decreto fala-se sobre ensino religioso e ensino sobre moral uma vez por semana.

O Decreto nº 8.386 de 14 de janeiro de 1882 reformula o regulamento de 1850, trazendo novamente significativas considerações no que se refere à educação dos apenados instituídos na casa de correção do Rio de Janeiro. Segundo Ornelas e Silvieri-Pereira, 2018 este decreto regulamentou as salas de aulas nas casas de detenção e a construção de bibliotecas que os presos utilizavam com acompanhamento e em grupos.

No governo de Juscelino Kubistchek houve a instituição da Lei nº 3.274 de outubro de 1957 que já em seu artigo 1º, inciso XIII previa a educação moral e cívica, intelectual, física e profissional dos sentenciados. No artigo 22º e 23º dizia que:

Art. 22. Toda à educação dos sentenciados (art. 1º, inciso XIII), levando-se-lhes em conta os índices psico-pedagógicos (art. 9º) e orientada a sua vocação na escolha de uma profissão útil, objetivará readaptá-los ao meio social. Parágrafo único. Nesse sentido serão organizados os respectivos programas, de modo que a educação intelectual, artística, profissional e física se processem em equilíbrio no desenvolvimento eugênico das faculdades mentais em consonância com a saúde e fortalecimento do corpo. Art. 23. Na educação moral dos sentenciados, infundindo-se-lhes hábitos de disciplina e de ordem, também se compreendem os princípios de civismo e amor à Pátria, bem como os ensinamentos de religião, respeitada, quanto a estes, a crença de cada qual. (BRASIL, 1957)

Já nesta época objetivava-se a reinserção dos condenados à sociedade com ensino profissionalizante e melhoria no que se diz respeito ao melhor convívio em



sociedade, assim como já era desejado em 1850 com as oficinas de profissões e assim continuamos até os tempos de hoje como continuaremos a acrescentar.

De acordo com Ornelas e Silvieri-Pereira, 2018, durante o regime militar de 1964 a 1985 houveram significantes mudanças sobre direitos humanos e educação no geral. Foi instituído o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), 1967- 1985, que deu pontapé inicial ao EJA (Educação de Jovens e Adultos), que foi atribuído aos que não haviam terminado os estudos em idade regular, o ensino em módulos, com a LEI nº 5.379 de dezembro de 1967. Na educação prisional houve mudanças somente em 1984 com a Lei nº 7.210/1984 que tornou o ensino de 1º grau obrigatório integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa, o ensino técnico foi dividido em inicial e de aperfeiçoamento e que cada estabelecimento prisional adotaria uma biblioteca para uso comum de todos os reclusos.

Em 1988 a Constituição Federal, em seu artigo 205 estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Ornelas e Silvieri-Pereira (2018), (Apud OLIVEIRA, 2013) destacam a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um complemento de melhoria na educação prisional da época. No artigo 26 estabelece a educação como direito de todas as pessoas independente de qualquer condição, o ensino básico deve ser gratuito e o ensino superior deve estar aberto a todos em plena igualdade. Estes direitos também estão previstos em outros documentos oficiais internacionais de educação e direitos humanos, como, por exemplo, Declaração mundial de educação para todos; Convenção internacional sobre os direitos da criança; Declaração e plano de ação de Viena; Plano de ação para o decênio das Nações Unidas para a educação na esfera dos Direitos Humanos, e outros.

A Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 nos trouxe o seguinte:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1996)

Houve significantes mudanças também na educação prisional. Segundo Ornelas e Silvieri-Pereira:

A análise dos artigos e considerações supracitadas nos revela que a educação escolar instituída nos presídios perde o caráter obrigatório versado anteriormente pelo Código de Execução Penal de 1984, não obstante, ainda permanecer em vigência com diversas alterações, entre elas exclusões de artigos e inclusão de ementas. (ORNELAS e SILVERI-PEREIRA, 2018)

No Estado de São Paulo a educação prisional é regulamentada pela Resolução Conjunta SE (Secretaria de Educação) – SAP (Secretaria de Administração Penitenciária) 1, de 2013 que dispõe sobre a oferta da Educação



Básica na modalidade de EJA a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado de São Paulo. Este decreto instituiu o Programa Educação nas Prisões (PEP), as peculiaridades da organização didática, pedagógica e curricular do ensino fundamental e médio a ser oferecidos a jovens e adultos privados de liberdade.

O artigo 2º descreve a organização do projeto pedagógico que temos até hoje:

Artigo 2º - O projeto pedagógico, a que se refere o parágrafo único do artigo anterior, inserido no Programa de Educação nas Prisões – PEP, contemplará, basicamente: I – a oferta de ensino fundamental, nos anos iniciais e finais, e de ensino médio; II – a formação de classes de alunos multisseriadas, de frequência flexível; III – a organização curricular estruturada em semestres letivos, denominados termos, observados os mínimos de carga horária e semestres, exigidos para cada nível de ensino; IV – o desenvolvimento de um currículo acadêmico centrado, fundamentalmente, na superação da fragmentação de disciplinas, mediante a utilização de eixos temáticos. (São Paulo, 2013)

Interdisciplinaridade para a educação matemática nas unidades prisionais

A resolução conjunta SE – SAP 1, 2013 regulamenta a atuação do professor nas unidades prisionais e salienta, no artigo 5º, parágrafo II que o docente deve conhecer as especificidades do trabalho pedagógico, promovendo continuamente a autoestima do aluno, com vistas a estimulá-lo a reflexão, à solidariedade e à troca de experiências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (Brasil, Ministério da Educação, 2017), em 2019 trouxe complementos sobre como o aluno deve lidar com suas emoções, sentimentos e comportamentos que estão contemplados nos documentos da BNCC sobre Temas Contemporâneos Transversais e Competências Socioemocionais e esses documentos auxiliam os professores das unidades prisionais a cumprir o que dispõe na Resolução SE – SAP 1, que, com trabalhos interdisciplinares, incluímos também as habilidades que se referem a questões como saúde, cuidados pessoais, controle das emoções, ética, moral, civismo, ciência e tecnologia e tudo o que pode melhorar a vida do aluno dentro e fora das grades.

Interdisciplinaridade é um adjetivo que qualifica o que é comum a duas ou mais disciplinas ou outros ramos de conhecimento. (Significados, 2019)

O trabalho interdisciplinar para o ensino da matemática é de extrema importância, pois a maioria dos alunos em situação de cárcere tem pouca escolaridade, estão há muito tempo fora de sala de aula e, geralmente, dizem que não gostam de matemática e o trabalho conjunto de todos os professores envolvidos no sistema, para um objetivo comum, auxilia o aluno a “enxergar” que existe matemática em tudo o que fazemos, desde a separação de sílabas da aula de português, aos dados de localização de um GPS de automóvel.

David e Tomas (2013, p. 7,) consideram que o princípio da interdisciplinaridade pode ser esboçado por meio de diferentes propostas, com diferentes concepções, entre elas, aquelas de defendem um ensino aberto para

inter-relações entre matemática e outras áreas do saber científico ou tecnológico, bem como as outras disciplinas escolares.

David e Tomas demonstram a preocupação dos educadores matemáticos e professores da educação Básica que mesmo conscientes do potencial da matemática para a formação cidadã e da certeza de que não é um campo fechado em si mesmo, buscam concretizar essa formação ou maneiras de desenvolver projetos e envolver a interdisciplinaridade. Esses projetos, nas escolas, são conhecidos como projetos interdisciplinares. Segundo as autoras a tematização dos projetos envolvendo o cotidiano são mais proveitosos e os tornam mais interessantes aos olhos dos alunos.

Dentro das unidades penitenciárias, para Pinho e Leite (2017) a interdisciplinaridade, que significa também a participação de todos os apenados nas aulas teóricas e práticas desenvolvidas dentro dos presídios por meio de trabalhos em equipe, reconstroem todos os aspectos da vida. No exemplo destes autores usa-se o curso teórico e prático de piscicultura, onde os presos têm aulas de biologia, educação ambiental e ciências naturais voltadas para a pesca. Em conjunto com esse curso foram desenvolvidos de forma interdisciplinar ações de diversos setores e empresas para a educação sobre meio ambiente na Unidade Penitenciária de Segurança Máxima Geraldo Beltrão, Mangabeira, na Bahia, desde 2014.

[...]A parte prática complementar as outras disciplinas é feita pela Sedap, a qual proporciona um melhoramento técnico nesta área específica que é a pesca, possibilitando ao apenado aprender uma profissão e ter uma qualificação profissional e, conseqüentemente, trilhar novos rumos após o cumprimento da pena (Apud Paraíba, 2014). Assim, o homem é um ser de relações e a interdisciplinaridade representou para esse presídio um novo modelo de intervenção social no meio ambiente carcerário. (PINHO e LEITE,, 2017)

Estudo de caso: projeto interdisciplinar “I semana da matemática nas unidades prisionais”

O projeto interdisciplinar “I Semana da Matemática nas Unidades Prisionais” aconteceu em maio de 2018 e foi elaborado pelas professoras de matemática Maria Cristina Macedo de Matos e Rosemeire Dutra dos Santos, foi aplicado nas unidades Penitenciária I e II em São Vicente/SP e Centro de Progressão de Pena de Mongaguá/SP, unidades sobre a supervisão da Diretoria de Ensino da Região de São Vicente, com a autorização de seus diretores de Educação e Trabalho.

O projeto teve por objetivos apresentar aos reeducandos dessas unidades a importância da matemática no dia a dia; a história da matemática; e, apresentar o autor brasileiro Júlio Cezar de Melo e Souza que utiliza o pseudônimo Malba Tahan.

A preparação para a efetivação das atividades começou um mês antes com apresentação do projeto aos diretores das unidades prisionais, aos coordenadores pedagógicos e diretores das escolas vinculadoras e aos demais professores.

No projeto continha sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os alunos antes da referida semana, como, por exemplo:

Ensino fundamental I:





Tangram, dobraduras, símbolos matemáticos e operações básicas, figuras geométricas planas e sólidos geométricos.

Ensino fundamental II e ensino médio:

Português: como se escrevem os números; jogral da matemática; poemas e frases de grandes nomes da matemática;

Artes: mosaicos; mandalas; figuras geométricas; construção de símbolos matemáticos para enfeitar a sala de aula; dobraduras;

História: números romanos; história da matemática; história de descobertas através da matemática, como o uso do dinheiro, de onde vem a palavra salário, e outros;

Geografia: longitude, latitude; pontos cardeais; rosa dos ventos e o uso da bússola; senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, gráficos e tabelas;

Inglês: como escrevemos os números em inglês, unidades de medidas internacionais; símbolos matemáticos em inglês;

Física: matemáticos e físicos (Autores, contribuições na evolução e invenções); alfabeto grego e os usos de algumas letras na matemática, química e física; cálculo de velocidade \times deslocamento.

Química: cálculos estequiométricos; misturas químicas e suas proporções; gráficos representando, por exemplo, o percentual de vapor que sai da água em determinado intervalo de tempo; notação científica;

Biologia: regra de três na biologia; probabilidade e genética; conjuntos das espécies e relações com conjuntos na matemática;

Sociologia: a importância da lógica para o desenvolvimento crítico; sociologia matemática na construção de teorias sociais.

Filosofia: pensadores matemáticos, Aristóteles, Platão, entre outros; a filosofia e a matemática; filosofia da matemática, o que quer dizer isso?;

Apesar das sugestões, os professores ficaram livres para incluir suas contribuições, porém tudo o que fosse trabalhado em sala de aula deveria se transformar em cartazes para exposição durante a semana da matemática.

As aulas de matemática, também, contribuíram com atividades lúdicas para preparar cartazes como por exemplo, o teorema de Pitágoras, o número de ouro e a proporção Áurea, sólidos geométricos e outros.

O projeto teve um cronograma com as atividades que aconteceram durante o evento, como a apresentação do filme “Donald no mundo da matemática” onde o famoso Pato Donald entra no mundo da matemática e conhece Pitágoras e suas contribuições para a música, a arte, e a sociedade secreta; entra em um jogo de bilhar e descobre o tanto de matemática que tem ali; passando pelo número de ouro, espiral áurea e diversas situações e explicações de forma fácil de entender e divertida.

Foi exibido pequenos vídeos com trechos do livro “O Homem que calculava” de Malba Tahan após uma palestra sobre vida e obra do autor. Esses vídeos possuem enigmas que eram pausados para que os alunos tentassem resolver tais

enigmas e após um tempo assistiam a conclusão. Como por exemplo “O Enigma dos 36 camelos”.

Os filmes “Jogo da imitação” e “A teoria de tudo” renderam debates sobre ciência, homossexualidade, valores éticos, além da vida e obra do astrofísico de nosso tempo Stephen Hawking e do matemático que inventou o computador, durante a segunda guerra mundial Alan Turing.

Jogos de lógica como criptogramas e sudoku foram associados aos criptogramas que Alan Turing usou para o grande computador, também tivemos jogos como dama, dominó de divisão e multiplicação e jogos de tabuleiros, inclusive, descobrimos que eles têm alguns jogos de tabuleiros que são confeccionados dentro da unidade para passar o tempo. No penúltimo dia da semana da matemática os alunos fizeram maquetes utilizando os sólidos geométricos confeccionados previamente e também materiais recicláveis levados pelos professores, construindo pequenas avenidas, praças, praias. Trabalhos feitos em grupo, estimulando o trabalho em equipe, a competição saudável, e o convívio em comunhão, além das habilidades dos currículos de matemática, como escala, proporcionalidade, noção de distância e medidas.

No último dia foi feito um *coffee break* que contou com a participação da diretora da escola vinculadora e da Supervisora de Ensino em Mongaguá, com os diretores e responsáveis das unidades penitenciárias em suas respectivas unidades, entrega de certificado aos alunos participantes e exposição das maquetes e demais trabalhos que eles fizeram antes e durante essa semana.

A Penitenciária II divulgou o trabalho na Jornal Diário do Litoral, disponível em: <https://www.diariodolitoral.com.br/policia/presos-de-sao-vicente-participam-de-semana-da-matematica/112338/>, e também foi divulgado no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo (EFAP), disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=6483&EntryId=4478>.

Considerações Finais

Os trabalhos interdisciplinares com a utilização de temas auxiliam a associação de conteúdos por parte dos alunos pois utilizam símbolos comuns a todas as disciplinas envolvidas. Oliveira (2010, p. 36), no livro Vigotsky aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico, descreve como ocorre o aprendizado nos indivíduos e que através de estímulos sensoriais, ou seja, marcas externas, se transformam em processos internos de memorização, e esses processos foram chamados por Vigotsky de processo de internalização.

O Projeto da I Semana da matemática trouxe avanços consideráveis no ensino da matemática, melhoria nas notas das Olimpíadas Brasileira de Matemática, com a premiação de Menção Honrosa a dois alunos e avanços no ensino da matéria dentro da unidade.

Conclusão

Como vimos no histórico da educação prisional no Brasil, a educação nas prisões sempre teve a intenção de ressocializar e reinserir o apenado à sociedade



com alguma profissão que lhe torne útil. Com o avanço nas leis sobre Direitos Humanos esse desejo foi ficando cada vez mais possível de acordo com o querer de cada indivíduo e através da educação e do trabalho. Atualmente as penitenciárias tem resoluções conjuntas com as Secretarias de Educação de cada Estado e estão realmente constantemente buscando melhorias para este sistema com o intuito de que esses indivíduos tenham uma vida digna após o cárcere.

A interdisciplinaridade vem de encontro a estes objetivos, tanto na educação, quanto em outras atividades dentro da unidade e de seus colaboradores. O projeto interdisciplinar para o ensino da matemática está previsto na BNCC e já tem bons resultados no ensino regular, assim como o projeto I Semana da Matemática nas Unidades Prisionais também obteve resultados satisfatórios, inclusive com a II Semana da Matemática na Unidades Prisionais que aconteceu de forma bem parecida na Penitenciária I e II de São Vicente em maio de 2019 e a obtenção de Menção Honrosa por dois alunos que participara da OBMEP 2018.

Além deste projeto interdisciplinar dentro da Penitenciária I São Vicente, tivemos outros projetos temáticos, como Brasilidade, Semana de Prevenção ao Suicídio, Química das Emoções, e outros.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Paulo Freire)

Referências

BRASIL. 2017. Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acessado em: 05/12/2019

BRASIL. 1850. Decreto nº 678, de 6 de julho de 1850. Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto678-6-julho-1850-560002-publicacaooriginal-82510-pe.html>. Acessado em: 04/12/2019

BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04/12/2009

BRASIL. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04/12/2019

BRASIL. 2017. Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acessado em: 05/12/2019

DAVID, M. M. S.; TOMAS, V.S. 2013. Interdisciplinaridade e aprendizagem matemática em sala de aula. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica. (Coleção: Tendências em Educação Matemática). 133 p.





DIAS, S; LEITE, S. J; PINHO, M. J. 2017. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre o ambiente carcerário. Revista Saber Acadêmico nº 24. São Paulo.

Disponível em:

http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180406102547.pdf, acessado em 06/12/2019

DUARTE, A. J. O.; SILVIERI-PEREIRA, H. O. 2018. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Revista Unisinos.

Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.224.12/60746615>. Acessado em: 04/12/2019

OLIVEIRA, M. K. 2010. Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. 5ª ed. São Paulo, Scipione (Coleção: pensamento e ação em sala de aula), 112 p.

SÃO PAULO. 2013. Resolução conjunta SE – SAP 1, de 16 de janeiro de 2013.

Disponível; em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO%20CONJUNTA%20SE.HTM?Time=14/07/2016%2009:01:41>. Acessado em: 04/12/2019

SIGNIFICADOS, 2019. Significado de Interdisciplinaridade. Disponível em:

<https://www.significados.com.br/interdisciplinar/>. Acessado em: 05/12/2019



QUE ENSINO DE HISTÓRIA CABE NA ESCOLA?

Wanderson Da Silva Santi

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Esse trabalho apresenta é parte da minha pesquisa de dissertação e um esforço teórico para as discussões mobilizadas sobre o ensino de história na educação básica. Dessa forma há uma reflexão sobre o conteúdo histórico e as perspectivas teóricas e práticas de sua mobilização escolar. A reflexão propõe a necessidade do vínculo do conhecimento produzido na escola e levado para o cotidiano fora dela, despertando nos sujeitos da escola o desejo de aprender possibilitando um sentido na escola e nos processos de escolarização, dialogando sobre as possibilidades de construção do conhecimento histórico que contribui para a formação de estudantes no contexto de uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem em História. O trabalho surge a partir da motivação e da inquietação da minha prática docente em uma rede pública de ensino na cidade de Nova Iguaçu. Essa situação é fruto das dificuldades de contextualização sobre o conhecimento em sala de aula, tomando, em absoluto, os discentes. Os diversos problemas que enfrentamos devido ao sucateamento da escola pública colocam o docente no papel de protagonista das dificuldades, sejam elas de cunho pedagógico ou de diferentes situações. Essas questões do cotidiano escolar interferem no trabalho e no enfrentamento diário do professor. Buscamos, assim, nas formações continuadas, respostas e caminhos para as complexidades, como melhoria da prática docente para a transformação de uma trajetória desafiadora que proporciona aos estudantes um conhecimento crítico e reflexivo.

Palavras-chave: ENSINO DE HISTÓRIA ; EDUCAÇÃO; SABERES DOCENTES

Perspectivas teóricas e práticas sobre o Ensino de história

Problematizar o ensino de História é uma necessidade da escola e dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. São diversas as reflexões sobre os processos que envolvem a formação de professores e procedimentos que tornam a História – crítica - um elemento de transformação social para os estudantes e professores em suas relações sociais, políticas, escolares e interpessoais. Para Fonseca (2005, p. 96), “(...) somente o ensino de História comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta permanente e fundamental da sociedade: *direitos do homem, democracia e paz*”. Entre as atribuições do ensino de História está a função de uma participação ativa dos estudantes tendo em vista a sua formação cidadã. De acordo com Fonseca (2005, p. 18):

A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola, ... Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é apenas herdada via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de

transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência.

Desta forma, ensinar História garante possibilidades para que o aluno construa o conhecimento histórico de forma que mobilize os saberes já experienciados, visando uma transformação da própria realidade. O trabalho docente, nesse sentido, atua para apresentar desafios aos estudantes, vivenciando e ampliando saberes. Essa dinâmica torna a produção do conhecimento cada vez mais fundamental para professores e estudantes, concretizando a função da escola no processo de escolarização de forma crítica baseando-se nas experiências. Segundo Freire (1996, p. 42):

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

É importante lembrar que o ensino da História no século passado tinha como base a memorização e a repetição como procedimento didático e o saber que estava concentrado nas mãos do professor numa concepção de educação tradicional. Assim de acordo com Moreira (2007, p. 38):

Na pedagogia tradicional, o professor assume uma postura autoritária. O saber escolar é algo que se possui. Os alunos, que não possuem esse saber, vão recebê-lo, numa atitude passiva de assimilação de tudo que o professor ensina em sala de aula. Nesse sentido, os alunos aprendem na medida em que são capazes de reproduzir o saber transmitido pelo professor. Os conteúdos que o professor não trabalha em sala de aula estão além das possibilidades dos alunos, e aquilo que o professor ensina deve ser tomado como verdade absoluta e inquestionável.

A organização dos conteúdos abordados na escola visava uma proposta de fixação e memorização, colocando na mente do estudante o papel e o lugar de cada um no espaço social. Em uma grande maioria das escolas eram ensinados conteúdos fragmentados que não estimulavam a criação do pensamento autônomo e a articulação de ideias. Para Bittencourt (2009, p. 67):

As lembranças de muitos alunos da história escolar e os livros escolares produzidos no século XIX, indicam um predomínio de um método de ensino voltado para a memorização. Aprender história significava saber de cor data, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos.

De acordo com as modificações constantes do cotidiano escolar e a velocidade com que essas mudanças acontecem, aumentam, cada vez mais, as preocupações em relação ao papel da escola e da disciplina histórica em educar, formar e conscientizar indivíduos preparando-os para o convívio social. Para Fonseca (2003, p. 30), educar é:

Formar, socializar o homem para não se destruir, destruindo o mundo e isso pressupõe comunicação transmissão, reprodução. Daí a celebre frase: “sem reprodução não há educação e sem educação não há reprodução.

O artigo 26º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) assegura que os currículos escolares tanto do Ensino Médio quanto do Ensino Fundamental devem possuir princípios únicos, independente das instituições ou sistemas de ensino ao qual seja aplicado, porém tendo que adquirir características próprias



de cada localidade; sociais, culturais, políticas e econômicas. Segundo a LDB, o currículo da disciplina de História:

§ 1 O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2 Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (1996, p. 23)

Essas temáticas são importantes, pois trata-se de um meio para que os estudantes compreendam o acontecimento histórico o mais próximo de sua realidade, dando a possibilidade de uma interpretação relacionada a sua vivência.

(...) quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer (PINSKY, 2005, p. 28).

Segal (2009, p. 20) também compreende a necessidade do conhecimento histórico corresponder às sociabilidades dos estudantes:

O conhecimento histórico deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural.

A construção do conhecimento histórico deve ter como ponto de partida o conhecimento de mundo desses sujeitos, onde as experiências do dia a dia contribuem para que os estudantes entendam as relações do homem no tempo e adquiram uma consciência histórica repensando o seu próprio tempo. Nessa direção, considera-se que conhecimento histórico:

É a principal ferramenta na construção dessa consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações do sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. Mas, é nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar, por que o ambiente escolar é privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado que deverão ajuda-los a se orientar no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática, que interagem com o conhecimento escolar. (ABUD, 2005, p. 28)

Para Fonseca (2007, p. 37):

Ensinar e aprender História requer de nós, professores de História, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a



História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino – aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a História, a arte e a vida.

Nesta perspectiva é importante que o professor saiba se apropriar do objeto da História estando atento às realidades e questões do ensino do conteúdo determinado. Os conhecimentos de mundo dos estudantes garantem uma abordagem que atende as perspectivas de um ensino participativo e preocupado com as necessidades dos discentes quando vinculados às necessidades e à realidade. É necessário vincular os conteúdos abordados na escola com as vivências e saberes dos estudantes. De acordo com Bittencourt (2004, p. 24):

(...) no campo do ensino de História constata-se a presença quase constante dos conhecimentos prévios entre os estudantes sobre a temática a serem abordadas. A apresentação dos temas de estudo de História suscitará, em maior ou menor escala, dependendo do nível e da composição social da classe, uma avaliação por parte dos alunos, que possuem invariavelmente, um conhecimento prévio dos temas e conceitos propostos para estudos.

Nesse caso, os conhecimentos prévios são indispensáveis ao trabalho docente. A formação crítica dos estudantes está vinculada à uma necessidade da escola, onde o professor sugere situações de aprendizagem, confrontando ideias e reformulando conceitos, ganhando novos significados, dialogando e interagindo com mais clareza os conhecimentos históricos. Para Bittencourt (2002, p. 20), o saber histórico na sala de aula:

Deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, (...), que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural (...).

Tornar o ensino problematizado possibilita uma formação crítica e participativa do estudante. O ensino de História passa a ser importante no momento em que o aluno dialoga, critica e analisa o fato, dando significação ao conhecimento e mobilizando o saber, possibilitando inúmeras reflexões e afastando-se do antigo modo de pensar e compreender a História. De acordo com Schmidt (1998, p. 57):

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável em ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista, de provar que cada um tem a sua razão de ser, e não apenas de justificá-los todos no mesmo nível e teimar em aniquilá-los em benefício de uma só ideia tirânica. A ele cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrar o problema levantado num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando, em cada aula de História transformar temas em problemáticas.

Essa afirmação nos leva a conceber o ensino de História como um desafio, pois é preciso considerar o papel do professor no fazer histórico, compreendendo as dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem. Nesta relação, a troca de saberes, experiências e conhecimentos é necessária tanto para o professor como

para o estudante, pois ambos apresentam contribuições que tornam a escola um espaço onde esses saberes fazem sentido. Para Vieira (2007, p. 65):

A docência envolve uma proposta pedagógica e um modo de conceber a produção do conhecimento histórico que estão intimamente ligados. A relação professor-aluno expressa sempre uma concepção de história mesmo quando professores e alunos não se dão conta disso. Embora o passado enquanto tal não se modifique, a construção do conhecimento se modifica de acordo com o modo pelo qual o historiador se vê no presente, pensa o social e se insere nele, enquanto sujeito social e enquanto pesquisador.

O professor é um sujeito que conduzirá o conhecimento histórico escolar mobilizando os saberes necessários. Um ensino de História problematizado possibilita uma formação crítica e participativa do estudante, pois dialoga, critica e analisa dando significação ao que é produzido entre estudantes e professores, garantindo, assim, reflexões constantes que se afastam do antigo modo de pensar e construir a História.

A ideia de “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção e a sua construção” (FREIRE, 2001, p. 52). É este ensino que conduz o aluno para uma formação identitária consciente, sendo este docente portador de um saber produzido na prática do cotidiano escolar. Para Monteiro (2007, p.11):

Num mundo onde os meios de comunicação acentuam a presentificação do tempo, no qual o "aqui" e o "agora" parecem ocupar todas as atenções e esforços, e onde o antigo é qualificado como velho, obsoleto e, portanto, descartável, o estudo da História torna-se uma tarefa difícil e desafiadora [...], o ensino desta disciplina, mais do que necessário, torna-se cada vez mais essencial, por contribuir para auxiliar os alunos a compreender a historicidade da vida social, superando visões imediatistas, fatalistas, que naturalizam o social.

Ensinar exige preparo e adequação de metodologias e junção de saberes. Na medida em que o aluno participa, pesquisa e investiga ele é colocado na posição do protagonista que busca conhecimento histórico e que encontra informações diversas que podem ser analisadas e comparadas com as encontradas pelos demais estudantes, criando um espaço de interação entre eles e os professores. Nessa perspectiva, é possível pensar no fato de alguns alunos aprenderem e outros terem mais dificuldades. Como afirma Charlot (2000, p. 56):

Faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.

Para algumas teorias, a escola é pensada como um espaço de transmissão do conhecimento acadêmico, utilizando a transposição didática como forma de dar sentido aos conhecimentos e saberes produzidos no universo escolar. Estes conhecimentos estão relacionados:

A concepções de mais complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite assim como sobre o seu papel e o poder do professor e dos variados sujeitos externos à vida escolar na constituição do conhecimento escolar. (BITTENCOURT, 2009, p. 35)



A disciplina escolar e suas aproximações apresentam uma relação de dependência do conhecimento produzido cientificamente num processo chamado de transposição, onde o saber coloca-se como algo a ser ensinado. Ainda que haja esse vínculo de dependência com o saber científico, o saber escolar possui um sistema didático e características próprias. Para Monteiro (2007, p. 126), o processo de transposição didática não é feito pelo professor. O docente trabalha na transposição didática, mas não a faz. Esta é feita por técnicos representantes de associações, entre outros sujeitos.

Os professores trabalham na transposição didática, não fazem a transposição didática. Quando o professor intervém para escrever a variante local do texto do saber que ele chama seu curso, a transposição didática já começou há muito tempo.

Existem algumas críticas quanto à concepção de disciplinas escolares no processo de transposição didática, pois essa abordagem propicia um processo de hierarquização dos saberes em sua transmissão social, tornando o conhecimento um mecanismo de poder. Para Bittencourt (2009, p. 38):

Os estudos das disciplinas escolares têm se mostrado necessário para a compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade. As críticas à “transposição didática”, não se restringem, portanto, ao estudo epistemológico das disciplinas escolares, mas incidem igualmente sobre o papel que tendem a desempenhar na manutenção das desigualdades sociais.

A transmissão do conhecimento histórico escolar demanda dos professores que as problemáticas a serem discutidas representem um significado ao conhecimento que se ensinam. Esses conhecimentos possibilitam que os estudantes façam as relações necessárias, compreendam as suas realidades e articulem os acontecimentos históricos ao tempo presente. A problematização é necessária na abordagem dos conhecimentos a serem ensinados. Os sujeitos da escola são produtores dos conhecimentos escolares, pois estes, também, nascem da cultura da escola. Fonseca (2003, p. 71) compreende que:

O professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente.

O processo de produção do conhecimento histórico requer uma compreensão e um envolvimento dos sujeitos, sejam professores ou estudantes. Schmidt (2009, p. 33) sinaliza para uma necessidade de mobilização do saber durante a aprendizagem histórica, onde as questões abordadas evidenciam um movimento de construção e reconstrução por parte dos sujeitos que produzem o conhecimento. A consciência histórica é uma necessidade do ensino de História.

Aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, algo é adquirido, num insight, habilidade, ou mistura de ambos. No aprendizado histórico a “história” é obtida porque fatos objetivos, coisas, que aconteceram no tempo tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos.

O conhecimento histórico oportuniza uma construção de novos saberes a serem concebidos pelos estudantes como uma possibilidade de uma aprendizagem de forma ativa em que eles serão capazes de promover mudanças



em suas práticas sociais de forma contextualizada, rompendo com a tradição antiga de um ensino desarticulado da realidade.

Os fatos devem fazer sentido de forma relevante sem ignorar os conceitos vivenciais “(...) partir do conhecimento do vivido denominado, também, de senso comum para que se possam situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade no mundo do trabalho e nas relações” (BITTENCOURT, 2009, p. 190) que já pertencem aos estudantes.

Cabe ao professor estabelecer o diálogo com o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica acompanhada de habilidades e conhecimentos explorando a aprendizagem e se adequando às diferenças de condições culturais e ao desafio de ensinar. Há uma necessidade, nas salas de aula, de um olhar voltado sobre as contribuições do ensino de História pelo professor, pois:

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam a sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Neste procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. (BITTENCOURT, 2009, p. 183)

Esse movimento de pensar as relações, os conhecimentos e os saberes nos apresentam a reflexão feita por Freire (2007, p. 24) sobre a docência e a discência.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Essa relação é passiva de tensões que ocupam o universo escolar, mas são questões que podem ser resolvidas tornando o processo de escolarização significativo e que encontra os caminhos adequados para a formação de uma identidade histórica legítima e cidadã. Assim, ser professor é propiciar aos estudantes uma experiência escolar com sentido. A sala de aula é um espaço marcado por diferentes indivíduos, aprendizagens distintas, conflitos e interesses. O trabalho do professor encontra-se nesta mistura de fatores.

Conclusão

Esperamos com esse estudo apontar um caminho na prática diária desses docentes, reforçando a necessidade de uma formação continuada de professores num debate sobre a produção do conhecimento histórico de forma efetiva entre estudantes e professores, dando um sentido para a escola e para a história ensinada na escola.

Referências

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe (Org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.



BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber, elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FONSECA, S. G. A nova LDB, os PCNs e o ensino de História. In: Fonseca, S. G. Didática e prática do ensino de História. Campinas: Papirus. 2005.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Educação e atualidade brasileira. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. Pedagogia da esperança. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LIBANEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. In: Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 53 – 60.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Claudia R.B.S.; VASCONCELOS, Jose Antônio. Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História. Curitiba: Ibepex, 2007.

_____. As Teorias Críticas do Currículo e o processo de execução, construção e resignificação de práticas curriculares na educação de jovens e adultos in Currículos em EJA: saberes e práticas dos educadores. Rio de Janeiro: SESC, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Organização conceitual e escolarização. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl (Orgs.). Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 81- 99.



O EXERCÍCIO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE FÍSICA: IMPACTOS E ALCANCES

Lívia da Silva dos Santos

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este artigo é produto de uma pesquisa bibliográfica orientada para a compreensão e divulgação dos impactos e alcances do exercício da argumentação no ensino e aprendizagem de física. Tem por objetivo propiciar uma reflexão sobre os efeitos e a importância da argumentação nos processos de ensino e aprendizagem dessa ciência. Nesse sentido, foram consultados materiais disponíveis na literatura e artigos científicos publicados em diferentes meios, procurando dar ênfase às experiências com o exercício da argumentação em aulas de física, propiciadas por situações de argumentação intencionalmente criadas. Conhecendo diferentes abordagens de temas da física por meio de atividades planejadas e potenciadoras da argumentação, concluiu-se que os impactos e alcances da prática argumentativa no ensino e aprendizagem de física vão desde a formação de habilidades e competências necessárias aos estudantes, em muito devido ao estímulo da criatividade na elaboração de hipóteses, proposições, justificativas e teses, até a construção e ressignificação de conceitos, fenômenos e questões socio científicas de forma crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Argumentação. Ensino de Física. Aprendizagem.

Introdução

O presente trabalho discute a importância do exercício da argumentação no ensino de física, propondo uma reflexão sobre os alcances e impactos dessa prática na aprendizagem, por meio do estudo de diferentes propostas de situações de argumentação intencionalmente vivenciadas em aulas de física.

Nessa perspectiva, a seguinte questão norteia este trabalho: quais os efeitos e qual a importância do exercício da argumentação para o ensino e a aprendizagem de física?

Atualmente, quando se fala em ciências e, em particular, em física, é consensual a necessidade de um ensino que propicie a aprendizagem dos saberes como sendo de uma amplitude que vai além da assimilação de conceitos, englobando a identidade de uma cultura, de modos de pensar e intervir na sociedade. Souza e Sasseron (2012, p. 594) ressaltam a importância da linguagem e das interações discursivas para um ensino que esteja de acordo com essa perspectiva de aprendizagem, destacando que “as interações discursivas são consideradas como constituintes do processo de construção de significados, que apresentam múltiplos sentidos e vozes criados na interação social e internalizados pelos indivíduos”.

Dentro dessa perspectiva, muitos autores apontam a argumentação como uma possibilidade de organização discursiva que pode ser articulada em aulas de física (RODRIGUES, K. C.; SILVA; RODRIGUES, R.F.; ANJOS, 2014; SANTOS; DE CHIARO, 2017; FIGUEIRA; NARDI; CORTELA, 2018; ALMEIDA; DE CHIARO, 2018).



Diante desse cenário, torna-se relevante compreender os impactos e alcances do exercício da argumentação no ensino e aprendizagem dessa ciência. O objetivo principal dessa investigação é, portanto, fazê-lo tomando como objeto de análise estudos envolvendo situações de argumentação intencionalmente criadas em aulas de física.

A fim de atender a esse objetivo, o delineamento metodológico adotado nesse trabalho foi o da pesquisa bibliográfica que, segundo GIL (2008, p.50) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, foi realizado estudo de materiais disponíveis na literatura e artigos científicos publicados em diferentes meios.

Desenvolvimento

No cenário educacional atual, a educação básica é concebida como uma etapa de desenvolvimento de habilidades e competências. Dentre elas, destaca-se:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9)

Nesse sentido, tem-se que o ensino e a aprendizagem precisam superar a velha concepção que os reduz à assimilação de conceitos e ser capazes de desenvolver habilidades que qualifiquem os sujeitos para intervirem no mundo, inclusive exercitando a argumentação no enfrentamento de questões de ordem econômica, social, ambiental, científica, entre outras.

Dentro desse contexto, quando se fala em ensino e aprendizagem das ciências da natureza e, como tal, da física, não se concebe mais pensar exclusivamente na aprendizagem de conceitos, mas também na “compreensão e apropriação de modos de ‘se expressar’ próprios das ciências da natureza pelos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 551).

A construção de novos conhecimentos científicos, ou mesmo o aprimoramento de conhecimentos preexistentes, passa pela negociação de hipóteses, perspectivas e evidências com base em fatos e comprovações. Esses movimentos eminentemente argumentativos da produção científica conferem à argumentação a característica de ser uma das formas de linguagens próprias do fazer científico cuja essência se espera desenvolver no ensino de física para que, na educação básica, sejam formados sujeitos qualificados para atuar na sociedade através da compreensão de aspectos da ciência e da tecnologia.

Nessa perspectiva, segundo Mendonça e Justi (2013, p. 201), “o ensino de ciências efetivamente contribuirá para a aprendizagem sobre ciência e para o fazer científico quando der aos estudantes oportunidades de engajamento em argumentação, construção de explicações e avaliação de evidências”.

Na prática, pode-se concluir que há uma valorização da atividade argumentativa no ensino de física dentro do contexto da educação básica, tanto no que concerne ao despertar sobre a ciência e seu exercício, enquanto linguagem que os constitui, como sendo uma competência desejável aos cidadãos que tenham formação básica nessa e em outras áreas do conhecimento.

Assim, se por um lado há a valorização da argumentação enquanto habilidade e competência a serem desenvolvidas, por outro se faz necessário que os estudantes tenham experiências de aprendizagem nas quais possam interagir por meio dessa organização discursiva.

Segundo Leitão (2011), embora esteja ao alcance de qualquer professor manejar situações de argumentação em sala de aula articulando com seus objetivos de trabalho, o trabalho com argumentação demanda ações específicas do professor. Essas ações, de acordo com a autora, são ações de nível pragmático pois são vistas como um convite à atividade argumentativa.

Cabe destacar que nem toda organização discursiva que envolva a fala do aluno em relação à fala do professor pode ser considerada argumentação, no sentido de o aluno poder se posicionar criticamente sobre seus próprios pontos de vista, defendendo-os, ou contestar e refutar o ponto de vista do professor.

Fazer essa observação é importante porque é comum que o professor tenha a falsa impressão de ter vivido experiências de argumentação ao final de aulas em que os alunos simplesmente tenham tido a oportunidade de falar. No entanto, nem toda interação discursiva pode ser considerada argumentativa. Por exemplo, uma prática muito comum é aquela em que o professor faz uma pergunta esperando dos alunos uma resposta específica, reagindo de duas maneiras possíveis: se a obtém, encerra a interação. Caso contrário, reformula a pergunta até obter a resposta esperada.

Embora nesse caso seja possível observar uma interação discursiva entre aluno e professor, ela não configura uma interação argumentativa, com a presença de ponto de vista devidamente justificado, contraposição (outro ponto de vista diferente, não necessariamente contrário) e resposta a essa última, envolvendo o posicionamento crítico dos falantes, mas sim uma sequência do tipo IRF – Iniciação, Resposta e FeedBack (WARING, 2008) em que a fala do professor não promove o posicionamento crítico do estudante, mas o induz a uma única possibilidade de resposta.

Ainda segundo Leitão, é possível distinguir dois tipos de situações de argumentação: as planejadas e as espontâneas:

Em situações planejadas, como diz o próprio nome, o surgimento da argumentação depende da criação deliberada de situações de reflexão sobre tópicos curriculares, a partir do planejamento de atividades cuja execução exija dos alunos engajamento em argumentação. Incluem-se, aqui, discussões em pequenos grupos, role-plays, simulações de fóruns e debates, entre outros [...]. Nas situações espontâneas, por outro lado, o surgimento da argumentação decorre do imprevisto da sala de aula, sendo oportunidades de argumentação geradas em situações não criadas deliberadamente para tal (LEITÃO, 2011, p. 40)

Embora tantas evidências apontem para a relevância do exercício da argumentação no processo de ensino e aprendizagem, muitas questões ainda confundem e retardam sua implementação em sala de aula. Nesse sentido, muitas pesquisas têm se ocupado do estudo de situações de argumentação intencionalmente criadas, sobretudo em aulas de física, cujos assuntos tendem a se mostrar absolutos e não passíveis de discussão.

Rodrigues, K. C., Silva, Rodrigues, R. F. e Anjos (2014) comentam a abordagem de temas como Universo, Sistema Solar e Vida Humana em uma turma integrada por trinta estudantes de licenciaturas em física, química e



matemática – futuros professores em formação, utilizando como recurso um jogo reproduzível nos espaços escolares em turmas de anos finais do ensino fundamental, ensino médio e superior, capaz de estimular os estudantes a argumentarem e se posicionarem criticamente a respeito de temas da ciência e da tecnologia.

Na dinâmica do jogo, duas equipes precisam assumir posicionamentos contrários em relação à uma questão proposta pelo professor sobre algum astro sorteado e defender seus posicionamentos com base em pesquisas e leituras. Um terceiro grupo, composto por juizes, deve avaliar a qualidade dos argumentos e decidir qual equipe vence a rodada. Nesse caso, o vencedor é determinado pela qualidade do argumento, não do conteúdo.

Como resultado da pesquisa, puderam observar o despertar da criatividade dos estudantes para a construção de argumentos e, na participação dos juizes, ações de estímulo à manutenção da argumentação, uma vez que seus julgamentos estimulavam as equipes a melhorarem a qualidade de seus argumentos. Verificaram, ainda, o desenvolvimento de habilidades importantes, como tomada de decisão, levantamento de hipóteses e construção de teses.

Ainda em relação às possibilidades de situações planejadas de argumentação no contexto do ensino e aprendizagem de física, pode-se mencionar como estratégia de atividade argumentativa a elaboração de mapas conceituais. Esses mapas são representações gráficas de conceitos e das relações semânticas que os “mapeadores” estabelecem entre eles por meio do emprego de palavras e frases de ligação (NOVAK; CAÑAS, 2010).

Santos e De Chiaro (2017) apontam evidências de que o processo de elaboração de mapas conceituais, individuais ou coletivos, pode ser potencialmente argumentativo. Em seu estudo, verificaram a emergência de elementos do discurso argumentativo durante a construção de alguns mapas conceituais que abordavam a temática dos efeitos da gravidade no organismo humano.

O referido estudo foi realizado em aulas de física com alunos do ensino médio de uma escola pública do Recife. As autoras observaram, nos movimentos de escolha dos conceitos e no estabelecimento das relações semânticas entre eles, a necessidade de os estudantes assumirem e defenderem seus posicionamentos, formulando argumentos que, por sua vez, provocavam contra-argumentos e respostas a estes, completando a tríade argumentativa que caracteriza o discurso argumentativo segundo Leitão (2011). Nesse sentido, o estudo mostra que a elaboração de mapas conceituais pode potencializar a emergência do discurso argumentativo, levando os alunos a refletirem e se posicionarem de forma crítica sobre fenômenos físicos.

É possível, ainda, que a argumentação seja implementada em aulas de física por meio de discussões sobre fenômenos observados em atividades experimentais. Almeida e De Chiaro (2018) evidenciam movimentos do discurso argumentativo (argumento, contra-argumento e resposta) durante um estudo realizado com alunos do ensino médio. Na ocasião, em que os estudantes discorriam sobre o questionamento do professor relacionado a um fenômeno físico observado experimentalmente – o lançamento de foguetes, os estudantes se posicionaram, justificando seus pontos de vista, considerando e refletindo sobre

posicionamentos contrários e puderam, dessa maneira, explorar ideias de maneira crítica e reflexiva.

Todos esses estudos, ao lançarem olhar sobre o exercício da argumentação no ensino e aprendizagem de física, trazem diferentes possibilidades de planejamento de situações de argumentação, possibilitando vislumbrar maneiras de adotar essa prática dentro do ensino de uma ciência que normalmente se mostra ao estudante da educação básica como algo tão bem elaborado e acabado que dispensa suas contribuições e intervenções.

No entanto, embora seja realmente difícil, sobretudo para o estudante da educação básica, questionar uma ciência fundamentada em estudos empíricos, é possível que a atividade argumentativa leve a uma reflexão sobre as bases do próprio conhecimento que o estudante detém sobre a física quando é levado a se posicionar sobre determinados eventos, fenômenos da natureza e questões socio científicas, seja estando diante de um jogo, de um mapeamento conceitual, de um debate crítico, de uma observação experimental ou de outra forma de organização planejada. Segundo Mendonça e Justi (2013, p. 201),

Estratégias de ensino que favoreçam à construção do conhecimento a partir de uso de evidências; produção de explicações distintas e argumentação em torno delas; produção de argumentos e refutações em discussões em pequenos grupos; atividades experimentais em que o estudante tem oportunidade de propor modelos e justificativas e discussão de textos históricos têm contribuído positivamente para o desenvolvimento conceitual dos estudantes, permitindo um entendimento mais claro dos conceitos anteriores, a produção de novos conceitos e a modificação de concepções alternativas.

Diante de tudo isso, é possível refletir que a atividade argumentativa no contexto do ensino e aprendizagem de física impacta e tem alcances que vão desde a formação de habilidades e competências nos estudantes, como a de utilizar o discurso argumentativo ao encarar questões de ordem social, científica e tecnológica, ao estimular a criatividade na elaboração de hipóteses, justificativas e teses, até a compreensão e ressignificação de conceitos da própria física a partir de uma participação crítica e reflexiva dos estudantes.

Conclusão

Diante do exposto, é possível concluir que o exercício da argumentação é uma atividade muito importante no contexto do ensino e aprendizagem de física. A argumentação é uma organização discursiva que desenvolve habilidades e competências necessárias ao estudante formado na educação básica, pois estimula a criatividade na formulação de ideias, justificativas e proposições, além de potencializar a compreensão e ressignificação de conceitos, fenômenos e questões socio científicas de forma crítica e reflexiva.

Diante desse cenário, é importante se pensar em estratégias de implementação da argumentação em aulas de física de forma planejada, pois nem sempre as interações discursivas estabelecidas em sala de aula, sobretudo espontaneamente, são de natureza argumentativa. Muitos estudos caminham nesse sentido, analisando a argumentação propiciada, por exemplo, por jogos didáticos, elaboração de mapas conceituais e observações experimentais em aulas de física.

Esses estudos trazem diferentes possibilidades de implementação da argumentação dentro do contexto do ensino de uma ciência que, por ser exata, acaba desencadeando dificuldades em propor a argumentação como forma de organização discursiva para a construção e ressignificação do conhecimento. Trazem ainda, em seus resultados, um retrato dos impactos e alcances dessa atividade no desenvolvimento dos estudantes, ressaltando o papel da argumentação no estímulo e no posicionamento crítico e reflexivo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Assim, tem-se que a argumentação é uma organização discursiva que pode ser implementada no processo de ensino e aprendizagem de física, gerando impactos positivos e ressignificando a aprendizagem dessa ciência.

Referências

ALMEIDA, J. C.; DE CHIARO, S. Argumentação como recurso na construção do conhecimento em física. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA, 4., 17-20 set. 2018, Recife, PE. **Anais...** Recife, PE: Núcleo de Pesquisa da Argumentação, 2018. p. 77-86.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília, DF, 2018.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção.** Campinas: Pontes Editores, p. 13-46, 2011.

MENDONÇA, P. C. C.; JUSTI, R. S. Ensino-Aprendizagem de Ciências e Argumentação: Discussões e Questões Atuais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 187-216, 2013.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, v. 5, n. 1, p. 9-29, 2010.

RODRIGUES, K. C.; SILVA, R. J. F.; RODRIGUES, R. F.; ANJOS, J. A. L. Argumentação e negociação de significados em uma proposta de atividade lúdica para o ensino de física. In: ENCONTRO NACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 5., 1-5 set. 2014, Belém, PA. **Anais...** Belém, PA: APSignificativa: Teoria da Aprendizagem Significativa, 2014. p. 1085-1094.

SOUZA, V. F. M.; SASSERON, L. H. As interações discursivas no ensino de física: a promoção da discussão pelo professor e a alfabetização científica dos alunos. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 18, n. 3, p. 593-611, 2012.

WARING, H. Z. Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 4, p. 577-594, 2008.



AS INFLUÊNCIAS DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Shirley dos Santos Pinheiro Freitas¹, Marcelo dos Santos Pinheiro²,
Fernanda Pinheiro Freitas³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: A presente pesquisa teve como problematização a influência da afetividade na relação professor-aluno no desenvolvimento educacional de crianças de quatro e cinco anos da Educação infantil. O objetivo geral da pesquisa foi identificar quais são os efeitos que a presença ou ausência da afetividade causam no processo educativo em crianças da Educação básica, e a partir do mesmo, analisar a importância da afetividade no processo educacional de uma criança, comparar o comportamento de crianças que apresentam atitudes mais e menos afetivas, apontar quais fatores são responsáveis por esse comportamento e estimar quais tomadas de decisões podem contribuir para um melhor desenvolvimento educacional de uma criança. Para entender tal importância dessa relação professor-aluno no processo educacional da criança, a pesquisa mostra um panorama histórico do surgimento da educação infantil e qual o real motivo da necessidade de escola para crianças pequenas, uma vez que a relação docente – discente é fundamental em todos os níveis e modalidades de ensino, e na educação infantil não se isenta de ser essencial, tanto no processo educativo como também no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Educação infantil. Professor. Afetividade.

Introdução

A afetividade é um agente potencializado no processo ensino aprendizagem, e a relação professor-aluno afeta diretamente no processo educativo de uma criança. Sendo assim, a presente pesquisa irá abordar a influência da afetividade no desenvolvimento educacional de crianças de quatro e cinco anos da Educação infantil, e qual a sua influência neste processo.

Em uma sala de aula, encontram-se diferentes culturas e valores sociais entre os alunos e os professores. Diariamente, ambos deparam-se frente a um grande desafio: o aluno frente ao desafio de aprender, e o professor frente ao desafio de ensinar de forma eficaz. Pensando nisso, buscamos encontrar meios que possam facilitar o processo ensino aprendizagem, e da mesma forma, identificar problemas que podem ser prejudiciais nesse processo.

A afetividade pode ir de um extremo a outro. Ela pode sim ser uma ferramenta eficaz no processo educacional como pode ser prejudicial, dependendo

1 Freitas, Shirley dos Santos Pinheiro. Professora Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Nilton Lins, Manaus - Am. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Uniasselvi, Manaus -Am

2 Pinheiro, Marcelo dos Santos. Professor Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário do Norte – UNINORTE, Manaus – Am.

3 Freitas, Pinheiro Freitas. Bacharel em Psicologia pela Faculdade Martha Falcão, Manaus – Am.



da forma que ela se fizer presente na sala de aula, e da forma que ela se faz presente na vida particular dos alunos.

Encontramo-nos, portanto frente ao desafio de encontrar um equilíbrio entre os dois extremos, de forma que, esta ferramenta chamada afetividade possa ser usada de forma correta, para que assim o sucesso educacional e pessoal do aluno possa ser alcançado.

A necessidade do surgimento da educação infantil

Pensar em educar crianças leva-nos a pensar nos profissionais que são responsáveis por essa tarefa desafiadora, bem como em sua qualificação profissional. Para isso, é necessário entender quando e onde surgiu a ideia de escola para crianças pequenas. Esta ideia começou a ser pensada por Comenius, que considerava o início do processo de aprendizagem no “colo da mãe”. Porém, as ideias que avançaram sobre a educação infantil foram as de Froebel, na Alemanha em 1837. Froebel considerava que crianças pequenas poderiam aprender sobre si mesmas e sobre o mundo se lhes fosse colocado condições favoráveis em seu meio ambiente para essa aprendizagem.

A partir da década de 70 que a Educação infantil passou por intensas mudanças em seu conceito e finalidade. No início da década de 80, surgiu por parte de educadores, a defesa do caráter educacional na Educação Infantil.

Passado por tais mudanças, a Educação infantil começa a ser vista não com um lazer, e sim como uma etapa da vida em que o indivíduo deve se desenvolver no contexto social, intelectual, cultural e outros. Mas para que isso ocorra, ainda há uma necessidade de que muitos paradigmas sejam quebrados, considerando que ainda hoje há muitos que veem as instituições de Educação Infantil como creches assistencialistas e arbitrarias, ou seja, um lugar em que a criança recebe aulas de bom comportamento e ética.

De outra parte, observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser função prestar os cuidados necessários, e sim, controlar os alunos [...] (KUHLMANN JR. 2000, p. 13).

A educação infantil é uma mediação entre o cuidado físico e o trabalho educacional. Se não houver esta mediação, todo o processo de aprendizagem não fará sentido à criança, podendo esta gerar grandes dificuldades no processo de aprendizagem do indivíduo posteriormente, pois este processo ocorre durante toda a vida, e se não for bem estabelecido desde a infância, quando o indivíduo chegar à adolescência ou até mesmo à fase adulta, passará por dificuldades de aprendizagem.

A relação professor-aluno

Dado a saber que, o primeiro contato social da criança, depois da família, é o professor, percebe-se então qual a importância que o profissional da Educação infantil assume na vida de um indivíduo.

Geralmente, o primeiro professor, a primeira escola, os primeiros amiguinhos ficam marcados pelo resto da vida de um indivíduo. É na pré-escola que a criança vai adquirir a base para toda a sua trajetória escolar e institucional. As experiências que a criança obtiver no período da Educação



Infantil irão refletir em seu desenvolvimento cognitivo e em seu comportamento posteriormente.

O educador, portanto, tem a importante incumbência de proporcionar à criança, meios pelos quais ela possa alcançar uma aprendizagem genuína. Pode parecer que não, mas as atitudes do educador infantil geram marcas na criança, que serão levadas por muito tempo. Este profissional tem o desafio então de tornar a relação ensino-aprendizagem uma relação significativa e eficaz.

David Ausubel (1918-2008), um dos grandes teóricos da Aprendizagem, defende a aprendizagem significativa, sendo esta um processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira afetiva e substantiva a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Nesta concepção, o indivíduo só aprende se as informações obtidas forem assimiladas ao cotidiano e às experiências já obtidas previamente. A aprendizagem torna-se significativa quando o indivíduo consegue relacionar sua vida pessoal com as informações obtidas na instituição de ensino.

Vê-se então a necessidade de se criar um laço de companheirismo e confiança na sala de aula, entre o professor e seus alunos.

A relação professor e aluno deve ser baseada em afetividade e sinceridade, pois: Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho. (ANTUNES, 1996, p. 56).

O ser humano (em especial as crianças) tem a sensibilidade de sentir afeto ou desafeto por parte de outro, e quando é identificado o “desafeto”, cria-se uma barreira que dificilmente poderá ser quebrada. O objetivo do educador infantil deve ser quebrar as barreiras que a criança já traz consigo para dentro da escola, e não criar outras. A escola muitas vezes é o ponto de refúgio da criança, o lugar onde ela consegue se sentir criança, portanto o educador precisa estar perceptível a essa necessidade individual que a criança traz consigo, necessidade de atenção, carinho, respeito, ajuda.

As experiências trazidas do cotidiano para dentro da escola são os maiores agentes da aprendizagem, mas o que ocorre muitas vezes é que muitos educadores não estão receptíveis a essa concepção.

O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida. (GADOTTI, 1999, p. 2).

Estar disposto a ouvir, saber compreender o lado da criança é uma virtude que todo professor da educação infantil deve almejar. Trata-se de pôr em prática os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

É importante ressaltar que afetividade não tem a ver com preferências, tem a ver com importância. A questão não é fazer que o aluno se sinta amado, é fazer com que ele se sinta compreendido. É preciso enaltecer a diferença entre afeto e amor, pois quando vistos de formas iguais, o fracasso escolar pode acontecer muito facilmente.

O professor não tem a responsabilidade de ocupar o papel dos pais na vida da criança, mas ele pode contribuir para que as lacunas que a criança traz de casa sejam preenchidas na escola, por meio de um processo educacional rico e eficaz. Não cabe à escola preencher os espaços vazios que os pais deixam em seus filhos. Escola e família possuem papéis fundamentais no desenvolvimento da criança, porém, papéis diferentes.

No ambiente escolar, o professor tem que ser equilibrado emocionalmente, além de dar atenção ao aluno, deve se aproximar, elogiar, saber ouvir e reconhecer seu valor, acreditando na sua capacidade de aprender e de ser uma pessoa melhor. Essas ações favorecem a afetividade no aluno. O professor proporciona segurança e respeito, na forma de expressar seus sentimentos. O carinho e a atenção é parte da trajetória na construção da aprendizagem mútua, sendo apenas o começo do caminho a ser percorrido pelo aluno no período de escolarização. (PEREIRA e GONÇALVES, 2010, p.14).

Da mesma forma que o professor precisa estar pronto para proporcionar ao aluno um bom desenvolvimento de sua aprendizagem, não pode haver da parte dos pais uma cobrança excessiva de atitudes que não competem ao profissional da educação. Assim como não pode haver da parte do professor, atitudes que demonstrem preferências ou intervenção não apropriada na regência familiar da criança.

A relação professor-aluno, acima de tudo é uma relação de parceria, onde as duas partes se ajudam. O aluno ajuda o professor a educar de forma eficaz e o professor ajuda o aluno a vencer seus paradigmas e os muros que a sociedade intrinsecamente impõe.

É possível identificar no comportamento da criança ações que mostrem a deficiência da afetividade no processo educacional. Quando a criança começa a ter atitudes agressivas, descaso com afazeres escolares, preguiça de ir à escola etc., certamente há uma deficiência no cotidiano escolar dessa criança.

O ser humano se interessa por aquilo que fará bem à sua vida pessoal, e essa ação ocorre desde a infância. Quando algo não atrai a atenção da criança, dificilmente ela irá se interessar ou se esforçar para fazer. O professor precisa estar disposto a cativar a crianças em questões concernentes às atividades escolares.

Crianças que possuem gestos afetivos por parte de seus educadores tendem a ter prazer de ir à escola e participar de quaisquer atividades que a mesma possa oferecer. Crianças que não encontram confiança em seus educadores, dificilmente irão ter prazer em desenvolver uma vida escolar e acadêmica ativa e bem sucedida.

Considerações finais

Educação infantil fala mais do que tabelas institucionais a serem cumpridas. Educação infantil é preciso ser vista com importância e relevância. Ela é a base para um futuro profissional bem sucedido e para uma vida acadêmica bem estruturada.

Observa-se que, mediante os fatores apresentados, a postura dos professores pode interferir diretamente na aprendizagem das crianças. Um olhar crítico quanto às necessidades dos alunos faz-se necessário para que a aprendizagem torne-se significativa. Muitas dificuldades enfrentadas em sala de





aula são geradas pelo descaso dos professores quanto aos alunos. Para isso, faz jus a necessidade de um acompanhamento profissional quanto à formação de professores, a fim de que tais profissionais possam assumir uma sala de aula consciente dos possíveis desafios a serem enfrentados.

O profissional da educação deve procurar manter sua formação continuada ativa, pois por mais que haja anos de experiência, é preciso levar em conta a sociedade que estamos vivendo, que por sinal, renova-se a cada dia. O professor precisa estar aberto a mudanças e a novas tomadas de decisões, quando necessário, para que seus alunos alcancem o sucesso escolar.

Referências

KUHLMANN JR., Moysés. **História da Educação Infantil Brasileira**. In Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Editores Associados, nº 14, 2000.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra, 1996.

GADOTTI, M.. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

PEREIRA, Maria José de Araújo; GONÇALVES, Renata. **Afetividade: Caminho para a Aprendizagem**. Disponível em:

<<http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/viewFile/669/625>>.

Acesso em 15 de novembro de 2018, às 15:32h.



O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA LEI Nº 14.040 DE 18 DE AGOSTO DE 2020.

Carlos Eduardo da Silva, Maria Teresa Miceli Kerbauy

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O Brasil está passando por uma situação de calamidade por conta da pandemia do Coronavírus (COVID-19), na qual está causando grandes impactos em vários setores, inclusive no setor educacional. O objetivo desse trabalho é discutir a aplicação da Lei Federal nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 que traz alterações nas normas educacionais de caráter excepcional e seus impactos na educação básica pública. A educação deve ser garantida pelo Estado, e nesse momento de calamidade há necessidade de adequações para o atendimento dos educandos. A pesquisa se justifica pelo fato de estarmos em um país com diversas situações e peculiaridades, com estudantes que vivem em ambientes sociais cada vez mais complexos. A metodologia utilizada será a análise da Lei nº 14.040/2020 e de outras legislações correlatas, juntamente com uma revisão bibliográfica de descritores e pesquisadores da educação. Busca-se discutir sobre a reorganização da oferta e principalmente, sobre o direito e o acesso à educação. Pretende-se encontrar informações relevantes sobre a efetividade da lei e dos atendimentos aos educandos, contribuindo assim para outras pesquisas ligadas à temática.

Palavras-chave: Pandemia. Efetividade. Educação básica pública.

Introdução

A pandemia está marcando amargamente o ano de 2020, situação essa, que está afetando diversos setores como saúde, economia e educação. No Brasil os primeiros casos foram diagnosticados no primeiro semestre de 2020. De acordo com dados do Portal G1, do mês de março até a primeira quinzena de setembro foram 4.137.606 pessoas contaminadas e contabilizado o montante de 129.865 mortes por conta da doença COVID-19. Sob essa situação as instituições de educação públicas e privadas (escolas de educação básica, educação profissional e de ensino superior), fecharam-se as portas, tiveram suas aulas suspensas, com o objetivo de manter o isolamento social e evitar a contaminação.

No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), possibilitou diretrizes para orientar as escolas da educação básica e as instituições de ensino superior durante esse estado de calamidade, dessa forma, foram concedidas recomendações para a atuação nos níveis: educação infantil, ensino fundamental dos anos iniciais e finais; ensino médio; ensino técnico; ensino superior; educação de jovens e adultos (EJA); educação especial; e educação indígena, do campo e quilombola.

O CNE autorizou diretrizes e normativas para os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e, mediante decretos esses entes puderam fechar as escolas, suspender as aulas e adotar o ensino à distância e o ensino remoto. No dia 18 de agosto de 2020 no Diário Oficial da União foi publicada a

Lei nº 14.040 que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

O presente texto visa abordar precisamente o direito à educação em tempos de pandemia, bem como o papel dos entes federativos na garantia dessa oferta de qualidade, considerando as políticas e ações adotadas para a garantia desse direito. O texto sintetiza-se em um estudo de caráter exploratório e sua elaboração apoia-se em pesquisa de natureza bibliográfica de obras de descritores e pesquisadores da educação e análise da Lei nº 14.040/2020 de outras legislações ligadas à temática.

Em termos estruturais, o presente trabalho está organizado em duas seções, na primeira abordaremos sobre o direito à educação básica em tempos de pandemia. Na segunda seção discorrer sobre as desigualdades educacionais durante a pandemia. A discussão é atual pois ainda estamos em situação de calamidade pública e muitos alunos da educação básica da rede pública necessitam de uma maior atenção referente as atividades pedagógicas não presenciais, dessa forma, esperamos que o presente trabalho possa contribuir para uma reflexão a respeito da oferta de um ensino de qualidade para os alunos da educação básica da rede pública.

O direito à educação básica em tempos de pandemia.

O direito à educação é um direito social, conforme previsto no Art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88). A Carta Magna também traz expressamente um rol de artigos específicos sobre a educação (205 à 214), nesses dispositivos determinam que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da Família, além disso, apresenta os princípios na qual o ensino deverá ser ministrado; o dever do estado com a educação; o ensino como um direito público subjetivo, a responsabilidade pela não oferta ou pela oferta irregular da autoridade competente; o regime de colaboração entre os entes federativos e sobre os recursos públicos.

Em 1988, os municípios brasileiros tornaram-se entes federativos. Sua autonomia política foi definida por eleição direta do Prefeito e dos vereadores, para auto-organização através de suas Leis Orgânicas Municipais (uma espécie de constituição local) e pela competência para legislar sobre diversos assuntos (GRIN; ABRUCIO, 2018, p. 99, tradução nossa).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, elencando diversos direitos, inclusive reforçando as normativas estipuladas na CRFB/88 no direito à educação.

A Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), norma específica que trata sobre a educação, apresenta em seu texto diversos direitos e garantias à educação, bem como sua organização. Sobre a grande discussão sobre o ensino à distância/remoto, o Art. 32, § 4º da LDB estabelece que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996). A lei estabelece de forma positivada que essa regra se aplica ao ensino fundamental, todavia, por analogia, outros níveis de ensino podem utilizar essa modalidade caso houver necessidade.

Durham (2010, p. 156), defende que “a LDB fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade [...]”.

O país é repleto de normativas que tratam sobre a educação, seja por meio de leis, decretos, resoluções, que podem estar presentes na esfera federal, estadual, distrital ou municipal. Essas normativas visam promover o direito à educação e a garantia da igualdade de condições para o acesso à permanência na escola, bem como proporcionar o ensino de qualidade. “A bandeira do ensino público, universal e gratuito precisa ser empunhada pelos movimentos sociais e pelos políticos comprometidos com os interesses da maioria da população, isto é, com a democracia” (CUNHA, 1991 *apud* FONSECA, 1992, p. 139).

Em outras palavras, Dourado (2007, p. 923) afirma que “a educação é entendida como um processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação”.

Por conta da pandemia, o Conselho Nacional de Educação publicou no mês de abril o Parecer CNE/CP nº 5/2020 que visa a reorganização do calendário escolar e da possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em junho de 2020 foi publicado o Parecer CNE/CP nº 9/2020 que visa o reexame do parecer anterior. Em julho de 2020 foi publicado o Parecer CNE/CP nº 11/2020 que estabelece orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

No dia 18 de agosto de 2020, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei nº 14.040 que estabelece as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido. A lei estabeleceu no Art. 2º que os estabelecimentos de educação básica, desde que, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as normas editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficarão dispensados em caráter excepcionais, dessa forma, a educação infantil fica dispensada da obrigatoriedade dos números de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no Art. 31, inciso II da LDB. Outras modalidades como ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio, ficam dispensados da obrigatoriedade de números de dias de efetivo trabalho escolar previstos no Art. 24, § 1º, inciso I da LDB, desde que cumpra a carga horária mínima anual estabelecida em lei, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos de objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2020).

Sobre os dias letivos, a lei nº 14.040/2020 estabelece ainda que a possibilidade de reorganização do calendário escolar, obedecendo os princípios da CRFB/88 como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, essa carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia, poderá ser feita no ano subsequente, por meio de *continuum*, ou seja, duas séries ou dois anos escolares simultâneos (BRASIL, 2020).

Os sistemas de ensino podem optar pelo cumprimento da carga horária em atividades pedagógicas não presenciais (educação à distância/ensino remoto), contudo, deverão garantir que professores e alunos tenham acesso aos meios



necessários para a realização dessas atividades. A integralização dessa carga horária deverá obedecer a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE, na educação infantil com orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação, bem como de acordo com os objetivos de aprendizagem dessa modalidade, no ensino fundamental e médio, os conteúdos deverão estar vinculados a cada etapa e modalidade. Os sistemas de ensino também ficam autorizados a antecipar, em caráter excepcional a conclusão de cursos de educação profissional técnica de nível médio, desde que o curso esteja diretamente relacionado ao combate à pandemia do COVID-19, caso o aluno cumpra, no mínimo, 75% de carga horária dos estágios curriculares obrigatórios e observado as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2020).

A lei 14.040/2020 prevê que fica facultado aos sistemas de ensino, em caráter excepcional e mediante disponibilidade de vagas na rede pública, possibilitar ao aluno concluinte do ensino médio matricular-se para períodos de estudos de até um ano suplementar. (BRASIL, 2020).

O retorno às atividades escolares regulares deverá seguir as orientações das autoridades sanitárias e regras estipuladas pelo sistema de ensino correspondente, e durante esse período de calamidade, serão mantidos os programas suplementares de atendimentos aos estudantes. (BRASIL, 2020). Cabe ressaltar que a respectiva lei também estabelece normas no ensino superior, todavia, o foco do trabalho é abordar o direito à educação básica em tempos de pandemia.

Desigualdades educacionais durante a pandemia.

Alguns dos sistemas de ensino que optaram em oferecer atividades pedagógicas não presenciais como alternativa para o cumprimento da carga horária estabelecida na LDB e em concordância com a lei 14.040/2020, desenvolveram/organizaram estratégias para garantir essa continuidade, seja por aulas ao vivo ou gravadas, transmitidas pela TV aberta, rádio ou em páginas/perfis de redes sociais, bem como em ambientes virtuais de aprendizagem ou plataforma digitais, alguns sistemas destinam um auxílio financeiro para o pagamento do acesso à internet ao aluno com insuficiência de recursos, ou então disponibilizam para esses o material impresso para o acompanhamento das atividades (CUNHA; SOUZA SILVA; SILVA, 2020).

Videos, conferências on-line, mensagens, lives, áudios, imagens e sons, tudo junto e misturado. Professores, alunos e seus responsáveis, criando em tempo recorde táticas de sobrevivência a uma demanda de ensino, muitas vezes massivo e unidirecional, o chamado ensino remoto. Esse frenesi do ensino remoto que está sendo praticado, no nosso ponto de vista, equivocadamente por muitas escolas hoje em nosso país não é um problema do COVID-19 (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 219).

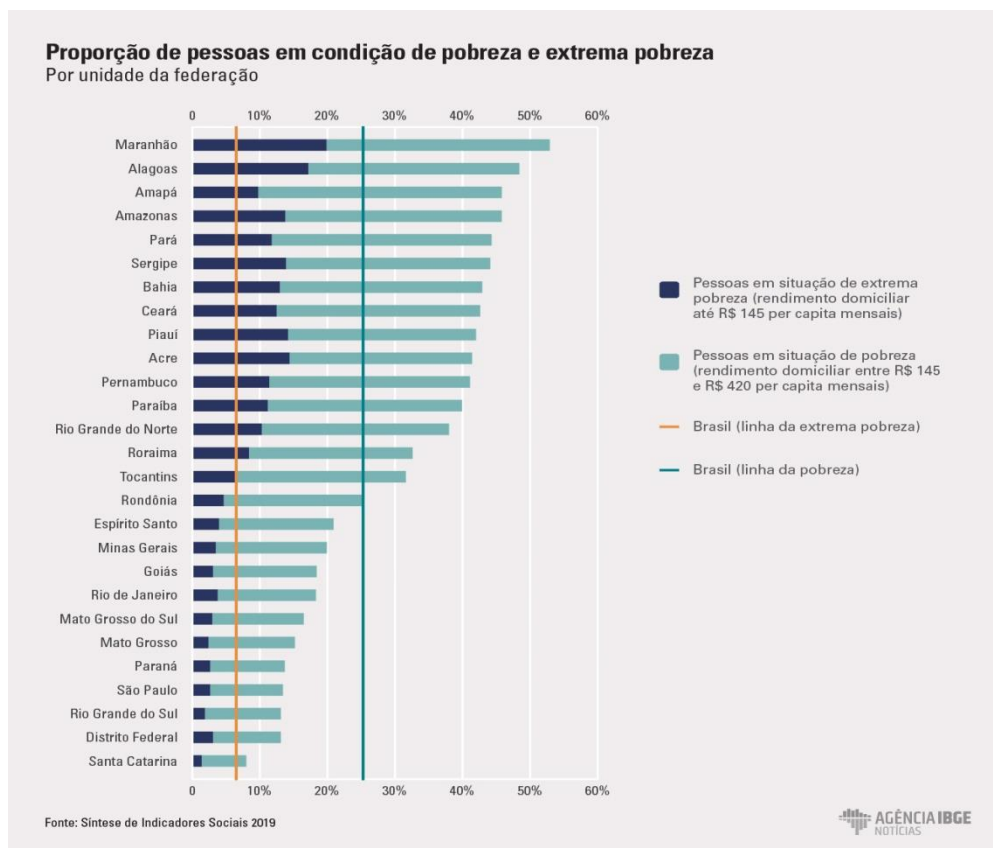
É importante ressaltar, que nem todos os alunos possuem acesso a essas tecnologias, ou não possuem equipamentos como celular, notebook, *tablet*, TV, rádio, ou então mesmo com a disponibilidade/oferecimento de material impresso, não conseguem fazer a retirada, seja pela questão de ser grupo de risco de contágio, ou até por residir em locais na qual necessita do transporte para chegar até a unidade escolar. (CUNHA; SOUZA SILVA; SILVA, 2020). “Entre as razões, destaca-se que pouca instituição de ensino público detém infraestrutura tecnológica adequada para o ensino à distância, principalmente em áreas rurais

onde o acesso à internet é dificultado e limitado”. (SILVA; DE SOUZA, 2020, p. 967).

Dadas as desigualdades sociais do Brasil, distintas realidades podem ser observadas a partir do que as escolas vêm realizando nesses tempos de excepcionalidade: há escolas privadas que seguem, virtualmente, com aulas online na mesma grade de horários, ou seja, transpôs-se para o digital o que já ocorria no presencial, mas, também, há escolas públicas que não possuíam estrutura **para se organizarem com a velocidade que foi exigida**, cujos estudantes seguem sem nenhum acesso educacional (OLIVEIRA, 2020, p. 23, grifo nosso).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em nosso país, é notável a desigualdade social, pois 56,2% da população não tem acesso a esgotamento sanitário, 25,8% não são atendidos com abastecimento de água e 21,1% não possuem coleta de lixo, no ano de 2018 a extrema pobreza atingiu 13,5 milhões de pessoas, essa proporção é o equivalente à população da Bolívia, Bélgica, Cuba, Grécia e Portugal. (IBGE, 2019).

Gráfico - 1: Proporção de pessoas em condições de pobreza e pobreza extrema.



Fonte: (IBGE, 2020).

O direito à educação já é negligenciado pela desigualdade social marcante em nossa sociedade, e em situação de pandemia essa situação está cada vez mais aumentando, pois diversas pessoas perderam seus postos de trabalho. A universalização fica cada vez mais difícil de ser incorporada pois há alunos em rincões mais pobres, isolados que dificultam o atendimento (DURHAM, 2010).

Para Ravello Ferraro (2008, p. 287) “os pais ou o responsável são principais agentes da efetividade do direito à Educação. Cabe-lhes não só a efetivação da matrícula, mas também o controle da efetividade”. Na opinião de

Dias *et al*, (2007, p. 449) “é bem verdade que, no Brasil, conquanto tenhamos avançado na definição e regulamentação do direito à educação, sua efetividade em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer”. Garantir o direito à educação é uma tarefa de toda a sociedade.

A pandemia trouxe à tona questões existentes e adormecidas, como a desigualdade. E o enfrentamento desse momento na história mostra-nos o quanto as dificuldades acentuam-se quando não existe uma política inclusiva e daí as consequências nefastas que distanciam as pessoas por suas condições sociais mais do que as aproximam. (BARROS, 2020, p. 317).

Grande parte dos alunos em nosso país, que são estudantes das escolas públicas da educação básica não possuem os equipamentos necessários para as atividades remotas, ou não possuem acesso à internet, a TV, ao rádio, muitos não possuem um espaço adequado para os estudos, além de terem responsáveis na maioria das vezes com pouca escolaridade para direcionar uma boa rotina de estudos.

O Brasil não possui iniciativas no campo de tornar as tecnologias digitais como saberes necessários para uma formação transversal de alunos e alunas, diferente do que foi detectado na maioria dos países pertencentes à OCDE. Em um contexto no qual as tecnologias digitais tornam-se referências do setor produtivo, de serviços, de pesquisa e desenvolvimento, o momento considerado uma crise pode se configurar em uma possibilidade de fortalecer uma formação tecnológica que ultrapasse a dimensão do consumo e se torne crítica e produtiva de conhecimentos (escolares ou não). (ARRUDA, 2020, p. 272-273).

Dessa forma, se mostra necessário que o ente federativo ou o as redes de ensino correspondentes façam uma análise de como está o desenvolvimento dessas atividades pedagógicas não presenciais, com vistas a diminuir essas desigualdades e obedecer às normas relacionadas à educação.

Conclusão

O trabalho demonstrou que mesmo havendo normas legislativas que garantem o direito à educação básica, essas normas ainda não apresentam uma efetividade plena, visto pela grande desigualdade entre estudantes das escolas de educação básica da rede pública. O ensino à distância/remoto é sim uma alternativa para a continuidade do processo educacional nesse momento de pandemia, portanto, é importante ressaltar que esse modelo não está atingindo todos os alunos, dessa forma, ferindo o princípio de igualdade de condições em acesso e permanência, bem como a garantia do padrão de qualidade na escola estipulado pela CRFB/88. Somente com uma educação de qualidade será possível quebrar ciclos: de ignorância, de alienação e de miséria, dessa forma, se faz necessário uma readequação na oferta do ensino à distância/remoto para os alunos das escolas da educação básica pública com objetivo de diminuir as desigualdades que perduram e que existiam mesmo antes dessa situação de calamidade pública.

Há alunos que vivem em ambientes sociais cada vez mais complexos, não possuem itens essenciais como água potável, saneamento básico. Antes da pandemia, era na escola o local na qual eles realizavam as principais refeições. Com o fechamento das unidades, as estratégias de ensino podem não conseguir atingir a todos, a vista disso, podem ocorrer diversas situações, como



desmotivação dos alunos, ensino inadequado ou não suficiente para atingir as competências e as habilidades, e até mesmo, aumento nos índices de evasão escolar.

Mesmo que surja discursos defendendo e enaltecendo o ensino remoto, é preciso refletir sobre toda a complexidade de situações e de realidades, sejam elas, regionais, sociais e econômicas. Considerar que o ensino remoto está sendo suficiente para suprir todas as necessidades dos alunos da educação básica das escolas públicas é acreditar em uma utopia.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 07 set. 2020.

BARROS, Fernanda Lícia de Santana. A educação em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 315-318, 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+EDUCA%C3%87%C3%83O+EM+TEMPOS+DE+PANDEMIA%3A+desafios+e+possibilidades&btnG=. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020 - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 01 set. 2020.





BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 01 set. 2020.

DA CUNHA, Leonardo Ferreira Farias; DE SOUZA SILVA, Alcineia; DA SILVA, Aurênio Pereira. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 set. 2020.

DA FONSECA, João Pedro. Educação, estado e democracia no Brasil, de Luiz Antonio Cunha. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 18, n. 1, p. 138-140, 1992. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=joao+pedro+da+fonseca+resenha+educa%C3%A7ao+estado+e+democracia&btnG=. Acesso em: 01 set. 2020.

DIAS, Adelaide Alves *et al.* Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300014&script=sci_arttext. Acesso em: 01 set. 2020.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos CEBRAP**, n. 88, p. 153-179, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000300009&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 02 set. 2020.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 273-289, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000200005&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 07 set. 2020.

GRIN, Eduardo José; ABRUCIO, Fernando Luiz. Las capacidades estatales de los municipios brasileños en un contexto de descentralización de políticas. **Reforma y Democracia**, v. 70, p. 93-126, 2018. Disponível em:





<http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/070-febrero-2018/Grin-Abrucio.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Proporção de pessoas em condições de pobreza e pobreza extrema. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>. Acesso em: 31 ago. 2020.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes e fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em: 07 set. 2020.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. “O antes, o agora e o depois”: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 19-25, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrn.br/boca/article/view/NedelOliveira>. Acesso em: 07 set. 2020.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INQUIETAÇÕES DE UMA FUTURA EDUCADORAGabriela Teixeira Lira¹, Wilson Robson Griebeler²[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente artigo surge das inquietações de uma jovem estudante de um curso de licenciatura, ao pensar em como deverá proceder quando estiver ministrando aulas em escolas regulares onde haja a presença de pessoas com deficiência. Desta forma, pretende compreender quais as nomenclaturas utilizadas neste contexto, se as escolas regulares estão preparadas para receberem pessoas com deficiência, se há uma formação mínima necessária para os professores que atuarão junto a pessoas com deficiência e, principalmente, se os professores adaptam seus conteúdos e atividades. Para tanto, vai ao encontro de um educador mais experiente nesta área e, a partir deste contato entre educador e futura educadora e, na busca de ambos por leituras sobre estes temas, surge este trabalho acerca da atuação profissional docente em contexto de Educação Inclusiva. Em sua conclusão, são apontados alguns dos fatores observados na literatura e que podem facilitar o processo de inclusão escolar de educandos com deficiência para, desta forma, procurar colaborar com outros futuros profissionais da educação que também encontrem as mesmas dúvidas ao iniciarem a sua trajetória profissional, ou que, sendo mais experientes, estejam em busca de melhorarem suas práticas docentes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Especial, Inclusão, Pessoas com deficiência, Formação de professores.

Introdução

A partir de vivências pessoais em um projeto de Educação Musical realizado por uma organização não governamental (ONG), uma jovem começa a pensar em atuar como professora, já que, naquele mesmo local onde foi estudante, teve a oportunidade de atuar como educadora musical voluntária, compartilhando os conhecimentos adquiridos naquele espaço com outros jovens que passavam pelo mesmo processo inicial realizado por ela ao ingressar naquele projeto. Desta forma, buscando capacitar-se para o exercício da profissão de educadora, esta jovem ingressa em uma universidade federal brasileira e, já no primeiro semestre do seu curso, depara-se com inquietações e angústias sobre como exercer da melhor forma a sua futura profissão. Não bastando toda a ansiedade natural com o novo curso e, com as dúvidas sobre o exercício da sua futura profissão, surgem ainda outras inquietações oriundas de vivências pessoais desta estudante. Tendo próxima a ela uma pessoa com Síndrome de Down e, já tendo acompanhado o trabalho realizado por uma unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), realizar um trabalho que

1 Ingressante do curso de Ciências-Licenciatura pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: gabriela.lira14@unifesp.br

2 Mestre em Música pela Universidade do estado de Santa Catarina (Udesc), especialista em Educação Inclusiva, especialista em Gestão Cultural e Licenciado em Música. Professor convidado do curso de especialização em Educação Musical da Universidade do estado do Rio Grande do Sul (Uergs) ministrando a disciplina de Música e Educação Especial. Orientou a escrita deste trabalho. E-mail: wilsonxinho@yahoo.com.br



não exclua nenhuma pessoa, independentemente de suas características, passa a ser a sua principal preocupação como futura profissional da educação.

Para tanto, realiza este trabalho junto a um professor mais experiente, com formação na área de Educação Inclusiva e que já atuou como educador em projetos sociais similares aos quais ela participou, nos quais havia a inclusão de pessoas com deficiência e em situação de vulnerabilidade social. Deste diálogo entre um educador e uma futura educadora, surge então esta pesquisa inicial, na qual ambos buscam na literatura respostas para algumas das inquietações desta jovem estudante, sendo elas: Como atuar junto a pessoas com deficiência? Qual a formação dos professores que atuam com pessoas com deficiência? Os professores costumam adaptar as atividades e conteúdos trabalhados em turmas regulares onde haja a presença de pessoas com deficiência? Há diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva? As escolas (principalmente públicas) estão preparadas para receberem alunos com deficiência?

A partir deste diálogo entre os autores e, também, com auxílio de teóricos da área da educação, o presente trabalho aborda pontos importantes e úteis para futuros educadores, como também, para educadores mais experientes e que talvez não tenham contato com a área da Educação Inclusiva, ou mesmo, apenas realizem suas práticas de forma empírica, porém, pouco embasadas em conhecimento científico.

Nomenclaturas utilizadas

Tendo em vista que, seu primeiro contato com um cenário diferente do tradicionalmente encontrado em escolas regulares foi por meio de um parente com Síndrome de Down que frequentava a Apae, as primeiras dúvidas surgidas foram em relação às nomenclaturas utilizadas. Acerca desta questão, Sassaki (2002) menciona que termos como defeituoso, aleijado, inválido e incapacitado eram usados no Brasil até a década de 80, entretanto, a partir de 1981 passou a ser utilizado o termo “pessoa deficiente”, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, sendo substituído na sequência pelas expressões “pessoa portadora de deficiência” e “portadores de deficiência” e, somente por volta da metade da década de 90 passou a ser utilizada a expressão “pessoas com deficiência” (PCD), nomenclatura utilizada até hoje e, por este motivo, a forma que será adotada no decorrer deste trabalho.

Entretanto, conforme se pode perceber, a Apae utiliza-se da nomenclatura “excepcional” que, ainda segundo Sassaki (2002, n.p.)

Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas deficientes mentais. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais na área de altas habilidades ou talentos extraordinários nas décadas de 80 e 90, o termo excepcionais passou a referir-se a pessoas com inteligência lógica-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência mental) e a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios).

A manutenção deste nome até hoje, por parte destas instituições, certamente se deve ao fato de já ser uma espécie de marca consolidada, entretanto, mesmo assim algumas instituições já estão modificando seus nomes, como o caso da Apae de São Paulo, que passou a se chamar Instituto Jô Clemente (ECO, 2019).

Conhecer todas estas nomenclaturas e o que cada uma delas significa é muito importante para compreendermos a realidade destas pessoas, mas antes de tudo, precisamos saber exatamente quem são as pessoas com deficiência e, neste sentido, a lei 13.146 de 2015, em seu artigo 2º menciona que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Outra dúvida importante surgida foi em relação à forma correta ao referir-se a este trabalho realizado com a presença de pessoas com deficiência. O correto seria chamar de Educação Inclusiva ou de Educação Especial? Segundo a lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 58 define que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” Cabe ressaltar que “portadores de necessidades especiais”, como já mencionado anteriormente, era a forma ainda utilizada em boa parte da década de 90 ao se referir às pessoas com deficiência e, por este motivo, consta no texto da lei redigida naquele período.

Um exemplo claro de Educação Especial vem a ser aquele realizado pelas Apae's. Observando-se os trabalhos desenvolvidos por Apae's, parece ser inquestionável a importância de espaços como o destas instituições, onde pessoas com deficiência são atendidas de acordo com suas necessidades de uma forma mais direta, por profissionais capacitados para a realização deste trabalho. Por outro lado, certamente a existência de espaços diferenciados para o ensino de pessoas com e sem deficiência contribuiu para a ideia de segregação, pois em muitos casos, deixou-se de buscar uma forma de proporcionar a participação de todos os estudantes em um mesmo ambiente, visando realmente uma inclusão escolar e, conseqüentemente, na sociedade de modo geral. Em relação a esta questão, no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva encontra-se a seguinte menção:

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. (BRASIL, 2008)

Sendo assim, Silva (2011, p. 120-121) menciona que:

A inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspectivada como educação inclusiva. Isto significa que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas. O que só é possível se aceitarmos que a diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros, como a investigação evidenciou. Nunca é demasiado recordar que todos os



indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que apresentem.

Entretanto, sabendo-se das dificuldades encontradas nas escolas regulares para o atendimento de alguns educandos de acordo com suas características pessoais, percebe-se ainda a necessidade da existência de ambientes onde ocorra a Educação Especial para o desenvolvimento de potencialidades de educandos com deficiência que não teriam todas as suas necessidades atendidas em contextos de educação regular.

Sabendo-se da diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva, cabe atenção ao fato de as políticas públicas mencionarem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme texto a seguir:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

Compreendidas todas estas questões, parte-se então para os primeiros responsáveis por este processo de inclusão nas escolas regulares: os professores que terão contato direto com alunos com deficiência inseridos em suas turmas.

Formação de professores para atuação em contextos de Educação Inclusiva

Considerando-se o contexto de Educação Inclusiva e as diferentes características que podem ser encontradas em um grupo de alunos, principalmente quando há a presença de pessoas com deficiência, surge a dúvida sobre a necessidade de existir ou não uma formação específica por parte dos educadores que trabalharão em salas de aula com a presença de pessoas com deficiência. Sabendo-se que, muitos professores terão seus primeiros contatos com pessoas com deficiência sem possuírem formação específica para esta atuação, o foco principal desta pesquisa não será a formação docente voltada à Educação Inclusiva, mesmo que alguns autores mencionem que, ao menos uma formação básica por parte dos professores para a atuação junto a pessoas com deficiência é essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho. Entretanto, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 11):

Assim como manter uma filosofia e atitude firmes e positivas com relação à inclusão é a *chave* para alcançar o sucesso, os professores e outros profissionais da educação também precisam estar a par de estratégias práticas que podem utilizar diariamente na sala de aula, na escola e na comunidade para melhorar a inclusão bem-sucedida.

Conforme estes últimos autores mencionam, há antes de tudo a necessidade de que os professores conheçam aquilo que eles chamam de “estratégias práticas”, das quais possam se utilizar durante suas atividades



diárias junto a alunos com e sem deficiência inseridos em turmas de ensino regular. Neste ponto, os autores não fazem menção à necessidade de uma formação específica para os professores atuantes em contextos inclusivos, dando ênfase aos conhecimentos práticos que estes precisam para que possam realizar suas atividades docentes da melhor forma. Sendo assim, cabe lembrar-se também que, ainda no recorte supracitado, os autores mencionam outros profissionais da educação e, sendo assim, não podem ser esquecidos os profissionais da coordenação pedagógica, direção escolar e demais funcionários que atuam para que todos os ambientes da escola estejam adequados para receberem os estudantes.

Neste sentido, a pesquisa realizada por Elliott e Sheridan (1992) demonstra que “quando há cooperação e apoio na escola, os professores melhoram suas habilidades com efeitos visíveis sobre a aprendizagem dos alunos” (KARAGIANNIS et al. 1999, p. 26). Sendo assim, é salutar para a escola considerar que, quando há uma interação entre todos os professores, mesmo aqueles que, porventura, não venham a trabalhar com pessoas com deficiência, todo o processo educacional é beneficiado e, desta forma, todos os envolvidos evoluem, começando pelos estudantes com deficiência, passando por aqueles que não apresentam nenhuma deficiência e chegando até mesmo à evolução do corpo docente.

Percebe-se então que, antes de tudo, o diferencial em uma escola pode não estar necessariamente na formação dos professores que atuam em turmas nas quais haja a presença de pessoas com deficiência, mas sim, na forma como todos os integrantes da escola se portam diante da sua responsabilidade de atender a todas as pessoas sem excluir ninguém do processo de ensino/aprendizagem, independentemente das suas características pessoais. Surge, então, a necessidade de verificação de como as escolas regulares estão se preparando para receberem alunos com deficiência em seus ambientes.

Educação Inclusiva em escolas regulares

Embora haja um crescimento considerável de pesquisas e atitudes visando à inclusão de pessoas com deficiência, ainda percebem-se diversos cenários nos quais ocorre aquilo que poderia ser chamado de uma falsa inclusão, com alunos com deficiência inseridos em uma turma regular, porém, não tendo suas características diferenciadas sendo consideradas durante o processo de ensino/aprendizagem. Ainda assim, observam-se professores, diretores e demais pessoas atuantes em escolas regulares mencionando que há a inclusão em suas escolas pelo simples fato de terem em seu ambiente um educando com alguma deficiência em turmas regulares, entretanto, incluir não significa simplesmente colocar um aluno com deficiência no meio de outros sem deficiência e julgar que assim está ocorrendo um processo de Educação Inclusiva. Ao menos este procedimento não garante uma inclusão genuína, como mencionam Karagiannis et al. (1999, p. 30) ao dizerem que “A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores e alunos”

Neste sentido e, ainda levando-se em consideração as mencionadas estratégias necessárias para o ensino de pessoas com deficiência, Carvalho (2009, p. 15) menciona que:



Os questionamentos que exigem respostas urgentes centram-se nas estratégias necessárias para tornar a inclusão uma realidade, de direito e de fato, pois não basta que uma pessoa esteja presente, fisicamente, inserido (a) num contexto, seja escolar, social ou de trabalho. A inclusão implica, necessariamente, em participação e na criação de vínculos.

Ao falarmos de apoio para os professores, é comum pensarmos nos chamados professores auxiliares ou mediadores que, seriam aqueles que estariam em sala de aula junto com o professor responsável pela turma regular, mas que teriam o único papel de acompanhar o aluno com deficiência lá inserido. No entanto, além deste apoio poder vir de outras pessoas atuantes na escola, como direção, coordenação pedagógica e demais funcionários, também podemos considerar como apoio à atividade docente os materiais que serão utilizados em sala de aula e, neste sentido, surgem dúvidas quanto à necessidade ou não de adaptações de atividades e conteúdos a serem trabalhados junto às pessoas com deficiência inseridas em turmas regulares.

Atividades adaptadas?

Embora já tenha sido mencionada a questão da formação dos professores atuantes em contextos de Educação Inclusiva e, ser mencionado o fato de que muitos autores não consideram a necessidade de uma formação específica como sendo o fator mais importante para a realização de trabalhos de Educação Inclusiva, cabe lembrar que, mesmo aqueles profissionais que já participaram de algum curso de formação ainda acabam apresentando alguma resistência em relação a este trabalho, o que se deve não somente ao receio de não estarem preparados para esta atuação, mas também pela falta de materiais que considerariam muito importantes para o melhor desempenho das atividades junto aos educados com deficiência. Este fato é evidenciado em artigo publicado por Costa (2011), para o qual entrevistou 43 professores atuantes em escolas estaduais do Rio de Janeiro e que participaram de programas de formação continuada para professores que atuariam em contexto de Educação Inclusiva. Com este trabalho buscou verificar as experiências desses docentes em relação à inclusão de alunos com deficiência na escola pública, percebendo que, de modo geral, os professores ainda demonstravam resistência para atuarem em turmas com a presença de pessoas com deficiência, justamente pelo fato de não se sentirem preparados a partir de sua formação inicial ou por outras questões envolvendo o ato de lecionar, como falta de materiais adaptados que atendessem a todas as necessidades ocasionadas por diferentes deficiências.

Ainda buscando compreender a necessidade ou não de adaptações de atividades para pessoas com deficiência inseridas em turmas regulares e, mais precisamente a inclusão de pessoas com Síndrome de Down, lembrando da vivência da coautora deste artigo junto a este público, o trabalho realizado por Nascimento e Souza (2018) menciona as metodologias utilizadas por nove professores do ensino fundamental de uma rede municipal. Os dados apresentados nesta pesquisa demonstraram que cinco educadores informaram realizar adaptações dos conteúdos e das atividades a serem trabalhadas junto às pessoas com Síndrome de Down, entretanto, também sentiram dificuldades na realização destas adaptações. Além disso, “as adequações mais citadas foram: atividade de cobrir, desenho para colorir, recorte e colagem” (NASCIMENTO E SOUZA, 2018, p. 130-131).



Já diretamente relacionado ao ensino de Ciências, área de interesse da coautora deste artigo, a pesquisa realizada por Schinato e Strieder (2020, p.34) traz importantes informações a respeito de adaptações para pessoas com diferentes deficiências, a começar pelos educandos com deficiência visual, para quem, segundo as autoras, como recursos didáticos adaptados para o ensino de Ciências são mais comumente utilizadas figuras em alto-relevo e com texturas variadas, maquetes, peças anatômicas e modelos tridimensionais táteis, todos eles apresentando normalmente uma legenda em Braille. Em relação aos educandos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), as autoras mencionam a necessidade de utilização de “recursos que os auxiliem em seu processo de socialização, linguagem, cognição, psicomotricidade e cuidado pessoal”, citando ainda como exemplos os jogos que podem ser realizados em dupla, jogo da memória e quebra-cabeças, lembrando que estes materiais podem ser utilizados como recursos para o ensino não somente de Ciências, mas sim, no ensino de diferentes componentes curriculares (SCHINATO; STRIEDER, 2020, p. 36).

No que se refere ao ensino de pessoas com deficiência auditiva, estas mesmas autoras mencionam que ainda são escassos os recursos didáticos adaptados que visem um ensino inclusivo de Ciências para este público, ocorrendo a mesma situação com os recursos adaptados voltados ao ensino de Ciências para educandos com Deficiência Intelectual (DI), que acabam se restringindo basicamente a dominós, cartazes, murais, maquetes e modelos tridimensionais táteis. Cabe lembrar ainda que, segundo estas autoras, em relação ao ensino de pessoas com deficiência auditiva “é preciso considerar a língua de sinais um meio de aprendizado, comunicação e desenvolvimento, para tanto, é indispensável, o intermédio do intérprete” (SCHINATO; STRIEDER, 2020, p. 35).

Contudo, embora a pesquisa supracitada traga pontos bastante interessantes com relação à adaptação de materiais para pessoas com diferentes deficiências, as autoras também não deixam de mencionar a importância da instituição escolar para a realização de atividades realmente inclusivas, concluindo que:

Frente ao processo de inclusão escolar, é imperativo que os professores considerem a diversidade e respeitem as particularidades de cada aluno, adaptando e se apropriando dos mais diversos recursos didáticos, a fim de construir práticas pedagógicas inclusivas e significativas. Além do mais, a instituição escolar em sua totalidade também necessita estar preparada para atender a demanda da inclusão, ofertando os subsídios básicos para que os alunos consigam prosseguir e se desenvolver em sua integralidade, de forma que seus direitos sejam considerados em todos os momentos. (SCHINATO; STRIEDER, 2020, p. 37)

Sendo assim, parece ficar claro que, necessitando ou não de adaptação nas atividades, antes de tudo precisa haver um envolvimento de toda a comunidade escolar para que ocorra uma real inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Conclusão



Por meio da pesquisa inicial realizada acerca das necessidades para a realização de uma prática docente inclusiva em escolas regulares, chegou-se à conclusão de que, antes de pensarmos na necessidade de uma formação específica por parte dos docentes atuantes junto a pessoas com deficiência, precisamos estar conscientes de que a inclusão só ocorrerá se houver uma junção de fatores e de pessoas envolvidas. O processo educacional, envolvendo pessoas com deficiência ou não, por si só já é um processo que necessita do envolvimento de diferentes atores. Ao pensarmos em educação inclusiva e, pensarmos que a necessidade de inclusão e respeito às diferenças extrapola os muros da escola, precisamos ressaltar a importância não só dos professores que atuarão diretamente junto às pessoas com deficiência, mas também dos pais ou demais responsáveis pelos alunos (com e sem deficiência), os professores de turmas sem a presença de pessoas com deficiência, direção da escola e demais funcionários e, também, da comunidade onde esta escola está inserida, pois cedo ou tarde ela será afetada de forma direta por tudo que ocorre dentro do ambiente escolar. Como demonstrado nesta breve pesquisa, na qual por vezes os tópicos se confundem, já que os aspectos acabam sendo diretamente relacionados, fica claro que a Educação Inclusiva é um processo que depende destes diversos fatores envolvidos, entretanto, muito mais do que adaptação de materiais ou formação profissional, para que as pessoas com deficiência sintam-se incluídas em nossos ambientes educacionais, precisa-se antes de tudo de um trabalho conjunto realizado por pessoas que, antes de serem grandes profissionais, precisam ser grandes seres humanos, compreendendo que a deficiência é apenas uma característica diferenciada e, não um rótulo que deve ser carregado por alguém durante toda a vida, fazendo-a ficar à margem da sociedade.

Referências

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/SEESP, Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Rosita E. Diálogos desde a in-disciplina: para além da diversidade, a diferença. In: MEDEIROS, Isabel L.; MORAES, Salete C.; SOUZA, Magali D.

Inclusão Escolar: práticas e teorias. Porto Alegre: Redes Editora, 2009, p. 15-29.

COSTA, Valdelúcia A. C. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, nº 5, p. 49-62, Jan./Jun. 2011. Disponível em:

<<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/556/284>>. Acesso em: 20 Set. 2020.

ECOIA, Débora S. Apae – SP muda de nome e se afasta de vez do conceito de escola especial. **UOL**, 2019. Disponível em:

<<https://www.uol.com.br/ecoia/ultimas-noticias/2019/11/18/apae-sp-passa-a-se-chamar-instituto-jo-clemente-nada-de-escola-especial.htm>> Acesso em: 13 Set. 2020.





KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 21-34.

NASCIMENTO, Deisiane A.; SOUZA, Neide M. F. R. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.3, n. 9, p. 121-140, Set./Dez. 2018. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/859/762>>. Acesso em: 20 Set. 2020.

SASSAKI, Romeu K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA SOBRE DEFICIENCIA NA ERA DA.pdf?1473203540>. Acesso em: 22 Set. 2020.

SCHINATO, Liliani C. S.; STRIEDER, Dulce M. O ensino de ciências na perspectiva da educação inclusiva e a importância dos recursos didáticos. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n.2, p. 23-41, Mai/Ago., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43584/30430>>. Acesso em: 20 Set. 2020.

SILVA, Maria O. E. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, p. 119-134, 2019.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.



ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: RELATO DE UMA PRÁTICA DE APRENDIZAGEM

Silvana Corbellini¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente trabalho tem como propósito relatar uma prática pedagógica na qual se utilizou metodologias do ensino híbrido em uma disciplina de Psicologia da Aprendizagem em uma universidade pública. Aplicou-se a metodologia de Rotação por Estações em uma aula com o intuito de apresentar a teoria de Jean Piaget, que é considerada de difícil compreensão pelos estudantes. O grupo foi dividido em quatro estações com materiais e atividades elaborados pela professora e com tempo determinado de acordo com o planejamento. Os estudantes tiveram bom engajamento na atividade e os resultados foram considerados satisfatórios tanto pela professora, quanto pelas estudantes, de acordo com a avaliação realizada. Como resultados, apontam-se o fomento de discussões entre os estudantes, o trabalho cooperativo, o interesse pelas atividades e, destaca-se a potencialidade da prática para outros temas.

Palavras-chave: Rotação por estações. Ensino Híbrido. Tecnologias.

Introdução

A educação vem modificando-se a partir da inserção do uso das tecnologias em suas práticas. Hoje, cada vez mais o seu uso é parte dos processos de ensino e aprendizagem e, atualmente com a pandemia, acredita-se que seja algo que venha a se fortalecer e permanecer como ferramentas integrantes nas instituições escolares.

Aqui, neste caso trata-se de uma prática pedagógica, conceituada como Rotação por Estações, a qual foi aplicada em uma sala de aula presencial da disciplina de Psicologia da Aprendizagem de um curso de Pedagogia de uma Universidade. O objetivo da prática era modificar a dinâmica de sala de aula com a inclusão de metodologia ativa, melhorar o processo de ensino e aprendizagem propiciando maior protagonismo dos alunos em sala de aula, incluir recursos tecnológicos e, trabalhar um conteúdo que os alunos têm dificuldade de compreensão na sua introdução.

A prática mostrou-se profícua em seus objetivos, sendo muito bem avaliada pelos alunos, tanto na sua dinâmica, quanto na aprendizagem. Ressalta-se que após esta aula, em uma apresentação de trabalhos, um dos grupos valeu-se da mesma metodologia, realizando um trabalho de muita qualidade. Ou seja, destaca-se que a aprendizagem não foi somente em relação aos conteúdos, mas a própria prática pedagógica que foi transposta para outros conteúdos e contribuindo para a formação dos futuros docentes.

¹ Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Desenvolvimento

Parte-se do princípio de que as metodologias ativas se mostram como diretrizes que orientam o processo de ensino e aprendizagem, concretizando-se em estratégias, abordagens e técnicas específicas (MORAN, 2018). Refere que:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas no mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações (MORAN, 2018, p. 45).

É importante considerarmos o que apresentam Christensen, Horn e Staker (2013) observando que os modelos sustentados de ensino híbrido têm maior aproximação com o ensino tradicional, portanto, não é necessário romper com todos os predicados do modelo tradicional. Afirmam que os primeiros passos para a educação híbrida perpassam pelos modelos sustentados, e que entre estes, os mais adotados são os modelos de rotação.

De acordo com esta ideia, Valente (2014) aponta para a importância do ensino híbrido na educação. Refere que a partir de sua prática, com o uso de metodologias ativas, o ensino híbrido prepara os estudantes para o contexto atual, pois, o estudante precisa ressignificar e aplicar os seus conhecimentos em situações concretas.

Corroborando com esse ponto, Axt (2002, p. 38-39) refere que:

Pensar as tecnologias para a Educação é um exercício de reflexão de um coletivo, um coletivo que possa cooperativamente potencializar a tomada de decisões, assumir posições, criar iniciativas, traçar planos, estabelecer políticas, definir pedagogias, definir pontos de partida, inventar novos percursos, novos trajetos, em síntese: na escola, reinventar a escola; potencializar a educação pela aposta na reflexividade.

O ensino híbrido é conceituado de uma forma geral, como a convergência dos modelos presencial e o online, atuando de forma complementar. No ensino híbrido, os alunos personalizam a aprendizagem, tem uma participação ativa e dirigem o seu processo visando uma maneira de aprender melhor (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Apontam os autores que desta maneira, a personalização da aprendizagem permite que o estudante escolha o que e como que estudar, bem como qual o espaço mais adequado para construir a sua aprendizagem. Neste modelo de personalização, o papel do aluno é ativo em relação ao seu processo de construção de conhecimento e, o do professor é de orientador desse processo.

O Ensino Híbrido integra o uso das tecnologias com foco na personalização dos processos de ensino e de aprendizagem ao currículo escolar e conecta os espaços presenciais e online. Estimula um maior engajamento dos estudantes nas suas aprendizagens otimiza o do professor, amplia o potencial do ato educativo, visando intervenções efetivas, planejamento personalizado, com acompanhamento de cada estudante (BACICH, NETO, TREVISANI, 2015).

Os autores Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015) apresentam modelos de educação híbrida, baseados nos estudos de Horn, M. B.; Staker, H., que são: modelo de rotação; modelo flex, modelo à La carte e modelo virtual enriquecido.

No modelo de rotação, os alunos revezam atividades realizadas conforme um horário fixo ou pela orientação do professor. As atividades podem ser



realizadas em grupo, com ou sem o professor, escritas, leituras e imprescindível que haja uma atividade online. Este modelo tem quatro propostas: Laboratório Rotacional; Sala de Aula Invertida, Rotação Individual e Rotação por Estações.

No Laboratório Rotacional os alunos utilizam a sala de aula e o laboratório como suporte, alternando entre um e outro, visando facilitar a aprendizagem. A Sala de Aula Invertida requer que o aluno estude previamente os conteúdos em casa e venha para a aula debater, realizar as atividades, entre outros. No modelo da Rotação Individual a ênfase recai sobre um planejamento direcionado a um aluno de acordo com as suas características de aprendizagem. O modelo Rotação por Estações, que é nosso foco, será explicado após os outros modelos. No modelo *flex*, há uma lista de atividades que o aluno precisa realizar, com ênfase na educação online, o ritmo de cada aluno é personalizado de acordo com suas escolhas. O modelo à La carte também coloca o aluno como responsável por organizar seus estudos em parceria com o professor, com ênfase na educação online e finalizando com o modelo virtual enriquecido, que é disruptivo, sendo compartilhado com toda a escola e todos os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem online e a presencial.

O modelo Rotação por Estações parte do pressuposto de que os alunos devam ser ativos nas suas aprendizagens. Surge como uma possibilidade a mais de práticas pedagógicas contemporâneas, nas quais a pretensão é flexibilizar a sala de aula, alterar a dinâmica e propiciar maiores intercâmbios entre os alunos.

Neste modelo, os estudantes são organizados em grupos, e cada um realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos propostos para a aula planejada. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um ou vários dos grupos podem estar envolvidos com propostas on-line que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. Neste modelo é importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-los individualmente.

A diversidade de recursos utilizados, como textos, vídeos, trabalho individual ou colaborativo, entre outros, também podem favorecer a personalização do ensino, atingindo diversas modalidades de aprendizagem. Moran (2015) refere que os alunos de hoje são prosumidores, isto é, junção de consumidores com produtores, exigindo, portanto, que eles também sejam os construtores dos seus conhecimentos.

De acordo com Christensen, Horn, Staker (2013) nesta metodologia é feita a distribuição de alunos em grupos, para realizarem atividades diversas, propostas em estações; sendo que, em pelo menos uma delas são propostas atividades com o uso de tecnologias digitais. Bacich, Tanzi Neto, Trevisani (2015) referem que podem ser propostas atividades de temas diferentes, assim como, de um único tema em cada uma das estações.

Na Rotação por Estações, os alunos são distribuídos em grupos para realizarem atividades diversificadas ou de um mesmo tema, propostas em estações. Na maioria das vezes, são propostas atividades em uma das estações que utilizam tecnologias digitais (CHRISTENSEN, HORN, STAKER, 2013; TREVISANI, 2015).

Os autores afirmam que:

O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as tarefas realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam



de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos. [...] o professor pode atuar como um mediador, levantando os conhecimentos prévios, estimulando o trabalho colaborativo e sistematizando, ao final, os aprendizados da aula (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 55).

A Rotação por Estações trata-se de um modelo de ensino no qual os estudantes realizam rodízio dentro de espaços da sala de aula, em diferentes estações que são previamente planejadas pelo professor e todas em torno de um único tema. Essa prática requer a inclusão de, pelo menos, um recurso tecnológico entre outros materiais que podem ser impressos, jogos, etc. Destaca-se que cada material é utilizado com diferentes estratégias de aprendizagens.

Esta metodologia oferece a possibilidade ao professor de atuar de forma diversa, participando como mediador dos grupos, orientador de temas, contribuindo para que os alunos se tornem responsáveis pelo processo e pelo produto que terão que apresentar aos colegas. Com isto também, se procura fomentar a cooperação entre todos os participantes, propiciando que o trabalho seja fruto da contribuição de cada um e do coletivo.

Como refere Moran,

É na síntese dinâmica da aprendizagem personalizada e colaborativa que desenvolvemos todo o nosso potencial como pessoas e como grupos sociais, ao enriquecer-nos mutuamente com as múltiplas interfaces do diálogo dentro de cada um, alimentando e alimentados pelos diálogos com os diversos grupos dos quais participamos, com a intensa troca de ideias, sentimentos e competências em múltiplos desafios que a vida nos oferece (MORAN, 2015, p. 33).

Segue o autor, apontando que os desafios e as atividades podem ser planejadas, acompanhadas e avaliadas com o uso das tecnologias e, que podem contribuir para mobilizar as competências que se deseja alcançar (MORAN, 2015).

Andrade e Souza (2016) realizaram um estudo de caso a partir de experiências relatadas em suas pesquisas e consideram que o modelo de Rotação por Estações proporciona benefícios como possibilidade de trabalhos com grupos menores, permitem maior feedback em tempo útil por parte dos professores, possibilidade de trabalho individual e colaborativo e, acesso as tecnologias, tanto para os professores, como para os alunos e possibilita novas formas de ensinar e de aprender.

A aprendizagem com os pares mostra-se ainda mais significativa quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo. Colaboração e uso de tecnologias não são antagônicos. As críticas sobre as tecnologias digitais ocasionarem isolamento não são significativas quando as tecnologias são utilizadas com uma proposição conjunta com diálogos, articulação de ideias, construção de conhecimento de forma colaborativa (BACICH; MORAN, 2018, p. 45).

O ensino híbrido é uma proposta de ensinar e aprender que está relacionada às tendências educacionais do novo século e, o modelo de rotações por estações, é uma de suas organizações que possibilita a interação das tecnologias, o trabalho cooperativo e uma aprendizagem mais autônoma. Este modelo permite diversificar a sala de aula, fazendo com que os alunos explorem o mesmo tema sob diversas propostas, discutam entre colegas, mantenham-se mais ativos e com objetivos determinados.

A partir dos estudos teóricos planejou-se uma prática na qual se utilizou o método de Rotação por Estações com diferentes materiais e atividades simultâneas em quatro estações. A proposta foi a apresentação de um tema geral, com materiais e atividades interrelacionados e, que não implicavam na necessidade de uma sequência obrigatória. Tanto os materiais como as atividades foram previamente planejadas pela professora da turma. A prática foi realizada em um período de aula de quatro horas com 16 alunos do 2º semestre do curso de graduação de Pedagogia.

O objetivo da aula era introduzir os estudos da teoria de Jean Piaget. Esta teoria é complexa e os alunos apresentam certo grau de dificuldade no primeiro contato com seus conceitos. Assim, organizou-se materiais didáticos e diversificados, bem como planejou-se atividades para cada uma das estações, visando a aproximação dos estudantes com a teoria minimizando as dificuldades iniciais.

A turma foi separada em quatro grupos com quatro alunos em cada. Cada grupo ocupou uma estação e iniciou os seus estudos e realização das atividades e, após um tempo pré-determinado com os integrantes, todos os grupos trocavam de estação, até o cumprimento de todas.

Cada grupo foi direcionado a uma estação, posicionada em um canto da sala. Em cada estação haviam materiais disponíveis para os estudos e realização das atividades. Cada estação é parte de um tema geral, a teoria de Piaget, que se separou em subtemas inter-relacionados, planejando-se os materiais e as atividades de maneira que cada estação fosse independente uma da outra, não requerendo uma sequência, mas funcionam de forma integrada de maneira que, ao término da aula, todos tiveram acesso aos mesmos conteúdos sob estratégias de aprendizagem. A professora mediu as atividades, conduzindo cada grupo a uma estação pelo tempo previamente estipulado, e ao término do tempo de 30 minutos, os grupos alteravam as estações.

O tema central da prática Rotação por Estações era a introdução da teoria de Piaget. Então, em cada uma das estações, os materiais eram sobre esta teoria, sem que implicassem na necessidade de seguir alguma sequência. Em cada uma das estações os grupos liam ou assistiam aos materiais e respondiam as atividades propostas com o objetivo de averiguar a compreensão dos temas e futuro debate; bem como a realização do relatório da leitura e das atividades. O tempo também foi parte do planejamento, sendo computado o tempo de leitura, conversas, realização das atividades e relatório que realizavam em cada uma das estações. Para a realização das atividades, a professora levou impressos os textos, para os slides foi disponibilizado um laptop e para o vídeo foram utilizados os celulares da professora e dos alunos.

Na primeira estação, o tema era Piaget: biografia e conceitos. O objetivo era conhecer a história de vida do autor e os principais conceitos da teoria aliando as situações de aprendizagem da realidade dos alunos. Os materiais eram em slides e foram disponibilizados a partir do laptop da professora. Para realizar a atividade eles precisavam assistir aos slides e, a partir daí, pensar em exemplos de situações de aprendizagem de sala de aula, explicando o processo de ensino e aprendizagem utilizando os conceitos de Assimilação, Acomodação, Adaptação, Organização, Defasagem e Equilibração. O objetivo era de aproximar os conceitos da teoria com as vivências dos alunos, auxiliando na compreensão. A cada grupo



foi solicitado que os alunos elessem um relator e as atividades deveriam ser escritas e levadas para a discussão final.

Na segunda estação foi disponibilizado um vídeo sobre os estágios de desenvolvimento de Jean Piaget. Este vídeo foi selecionado da internet, considerando-se a qualidade do conteúdo e o tempo de execução. Para assistir o vídeo foram utilizados os celulares da professora e dos estudantes. A partir do vídeo, os alunos deveriam refletir sobre as diversas crianças que conhecem nos seus cotidianos, identificando características de cada estágio. A partir destas características procurar estabelecer a hipótese de estágio em que a criança se encontra. O objetivo era estabelecer esta conexão entre os estágios de desenvolvimento teóricos e a identificação com as crianças que conhecem.

Para a terceira estação elaborou-se um material sobre Método Clínico da teoria de Piaget que foi disponibilizado em folhas impressas para cada grupo. A atividade solicitava que realizassem uma leitura atenta do material e que, realizassem os exemplos que havia no texto com o uso dos materiais (fichas, palitos) que também estavam disponíveis para que realizassem alguns dos testes piagetianos. O objetivo era a compreensão do Método Clínico aliando à prática dos testes, ou seja, experienciando a aplicação do método.

A quarta estação implicava no estudo de Interações Sociais, a partir de material que foi adaptado de referencial bibliográfico e levando impresso. Esta estação destacava a importância das interações sociais na construção do conhecimento, apontando para as de coação e de cooperação. A atividade requeria que realizassem uma análise sobre as interações com foco na cooperação como um processo e como esta pode ser alcançada em sala de aula.

Durante todo o período, a professora foi assessorando os grupos, instigando-os a reflexão sobre os materiais e na realização das atividades, bem como estimulando a interação e o diálogo entre colegas. Os estudantes mostraram-se bastante interessados e motivados, demonstrando curiosidade pela próxima estação e seguindo de forma atenta.

Ao final da passagem pelas quatro estações por todos os grupos, passou-se a outra parte da atividade que era a realização de um debate sobre a teoria. Aqui, reunimo-nos em um único grupo, em forma de roda e cada grupo apresentava o seu relato de cada uma das estações, debatendo as suas leituras do material, da realização da atividade, levantando suas dúvidas. A seguir, passava-se para a seguinte estação, seguindo até a quarta fechando todo o conjunto dos temas. O objetivo é que todos os grupos compartilhassem as suas reflexões com os outros, as suas experiências com as atividades e seus resultados para que a aprendizagem seja de todos.

Destaca-se que cada uma das estações era um trabalho em si, independente das demais. Cada uma, era uma proposta definida e que não requeria a outra ou a próxima, mas sim, se complementavam, pois, eram conhecimentos sobre o mesmo tema.

Importante salientar que os materiais foram cuidadosamente planejados, bem como as atividades, procurando computar o tempo de realização com a compreensão do processo da turma, o que também contribui para o sucesso da prática. A roda de debates final é um ponto importante de fechamento do conteúdo visando a compreensão do todo estudado nas diversas estações.



Conclusão

Este relato da prática desenvolvida buscou apresentar a prática pedagógica Rotação por Estações que foi realizada na disciplina de Psicologia da Aprendizagem de uma universidade e suas implicações educacionais.

A partir da implantação da metodologia procurou-se avaliar junto aos alunos se essa cumpriu com as suas expectativas e se contribuiu para suas aprendizagens. Os estudantes responderam positivamente ao uso da metodologia, inclusive em outra oportunidade, na qual eles deveriam apresentar um trabalho, utilizaram-se da Rotação por Estações, desenvolvendo-a de forma adequada, adaptando aos novos conteúdos e novas disposições de tempo e de grupos. Considerando-se que estes estudantes específicos são do curso de Pedagogia, pode-se afirmar que essa metodologia contribuiu inclusive para a formação dos futuros docentes, propiciando além da aprendizagem dos conteúdos, experienciar metodologia diversa do habitual, e aplicarem-na a novos contextos.

A disciplina em questão é um espaço profícuo para experienciarmos e aliarmos as teorias de aprendizagens, as metodologias utilizadas em salas de aula, as práticas pedagógicas e suas implicações, motivando os alunos na construção de diferentes possibilidades do ensino e da aprendizagem em sala de aula, o que lhes é permitido na apresentação de trabalhos em aula.

Além disto, a prática contribui para as discussões dos temas em pequenos grupos e depois no grande grupo, facilitando os processos; possibilita o trabalho colaborativo em sala de aula e permite ao professor um acompanhamento sistemático de cada grupo com feedback contínuo em cada estação.

Assim, considera-se que o uso de metodologias ativas, aliadas ao ensino híbrido ou ao uso de tecnologias apresenta uma importante contribuição à educação, aliando-os ao contexto social atual, potencializando as suas aprendizagens.

Referências

ANDRADE, M.C.F de, SOUZA DE, P. F. **Modelos de Rotação do Ensino Híbrido:** Estações de trabalho e sala de aula invertida. E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em <http://etech.sc.senai.br/index.php/edicao01/article/view/773>, acesso em 16/04/2017.

AXT, M. A escola frente às tecnologias. **Caderno Temático SMED:** Multimeios e Informática Educativa, Porto Alegre, 2002.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida.**

Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em:

<http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.



CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B; STAKER, H. **Ensino Híbrido:** uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos, 2013. Disponível em <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5379833311485520096.pdf>, acesso em 12/04/2017.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. S. YAEHASHI e outros (org.). **Novas Tecnologias Digitais:** Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, p. 23-35, 2017.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. II. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista.** Ed. Especial. n. 4, p. 79-97. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. **Metodologias ativas:** das concepções às práticas em distintos níveis de ensino, 2017. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.



EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA? NOVOS RUMOS NECESSÁRIOS

Silvia Santos Gomes¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente texto apresenta um relato do percurso de trabalho vivenciado pela equipe escolar de uma unidade de educação infantil da cidade de São Paulo durante os meses de abril até meados do mês de maio. A escolha desse período se explica por um fato: a pandemia do Corona Vírus e a proposta da educação infantil ser oferecida de forma remota. A pandemia trouxe novas exigências aos professores da escola pública brasileira, nesse texto serão apresentados alguns momentos desse período.

Palavras-chave: Ensino remoto. Educação infantil. Pandemia.

Introdução

E agora, José? Esse é o título de um poema de Carlos Drummond Andrade, escrito em 1942 e ilustra o sentimento de solidão e abandono do indivíduo, a sua falta de esperança e a sensação de que está perdido na vida, sem saber que caminho tomar. Será que somos os Josés de agora?

Como ser educador(a) de educação infantil a partir de março de 2020? Angústias e incertezas são compartilhadas em reuniões virtuais diárias batizadas de “lives”. “Tem *live* hoje?”, pergunta a professora preocupada em lidar com as tecnologias. Tem vida hoje?

Vivemos a ampliação de um processo formativo com a nova demanda surgida em tempos de pandemia. As reuniões antes vivenciadas no interior da escola, com o cotidiano agitado de entradas e saídas de pessoas, inícios e fins de horários de refeições, agora encontra no quase silêncio do lar seu novo ambiente de encontro. Quase silêncio porque ainda existem pessoas entrando e saindo, falando, se alimentando, cachorros latindo, enquanto uma professora angustiada está sem acesso à internet. *Home office* ou *hell's office*?

Como aproximar-se em tempos de distâncias? As reuniões virtuais foram as soluções encontradas para tentar manter contato em tempos de isolamento. Mas os rostos estão mais tensos, tristes. Carregados do peso de um momento histórico inimaginável para muitos. Já conhecíamos epidemias, pandemias e pestes dos livros de história. Quem poderia acreditar em vivê-las na pele?

Uma pandemia acontece quando uma epidemia se estende a níveis mundiais, ou seja, se espalha por diversas regiões do planeta. Mas ela se espalha (e mata) igualmente? O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, discurso antigo esse, mas que no ano de 2020 mostra sua faceta mais cruel.

De acordo com pesquisa divulgada em 06/05/2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹ (IBGE) cerca de 105 milhões de pessoas sobrevivem com menos de R\$ 15 por dia, ou R\$ 438 por mês, o que é menos da metade de

¹ Coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo.



um salário mínimo. Na outra ponta, 2,1 milhões de brasileiros sobrevivem com renda mensal média de R\$ 17.373.

No Brasil das estatísticas defasadas, os 10% mais ricos concentram quase metade de toda a renda do país. O novo coronavírus vai passar, ainda que leve um pouco mais de tempo do que se imaginava, mas nossa desigualdade social não. Ela não mata, mas mutila o processo de crescimento e desenvolvimento econômico.

Ainda de acordo com o IBGE o país convive com 35 milhões de brasileiros que não têm acesso à água potável e outros 100 milhões com moradias sem conexão à rede de coleta e tratamento de esgoto.

Dada essa situação, como cobrar o isolamento de famílias que conseguem seu sustento no dia a dia? Que contam somente com o trabalho informal, feito nas ruas diariamente? Que não têm saneamento ou água e sabão para fazer a higiene adequada? Que convivem em espaços de sobrevivência minúsculos? São muitas questões e poucas respostas, infelizmente.

Boaventura de Sousa Santos, no texto *A pedagogia do Vírus* diz que:

As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga. É evidente que são menos discriminatórias que outras violências cometidas na nossa sociedade contra trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos, etc. Mas discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como à sua expansão e mitigação. Por exemplo, os idosos estão a ser vítimas em vários países de darwinismo social. Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não têm sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc. (SANTOS, 2020, pg. 23).

Mas estamos vivendo (ou sobrevivendo) nessa época. Lemos notícias nos jornais com números de guerra e os desafios estão postos a todos nós. Refletir e compreender um período histórico enquanto se está dentro dele não é tarefa simples, visto que um conjunto de variáveis se coloca a nossa frente para análise e reflexão. Vivemos desdobramentos de crises: sanitária, social, educacional, política. Como enfrentar de maneira mais sana possível esse quadro que se pinta a nossa frente dia a dia? A união tem se mostrado como a melhor solução.

Temos que pensar e encontrar juntos um caminho comum de resolução. Vamos voltar ao normal quando a pandemia passar? Que normal? Se o mundo está mudando (ou entrando em colapso) é porque a chamada normalidade era e segue sendo o problema.

Desenvolvimento

Foi brevemente tratado até aqui algumas angústias acerca de nossas mazelas sociais escancaradas pelo vírus. Mas meu lugar de fala é a pedagogia, mais especificamente a educação infantil da rede municipal de São Paulo.

Quais as especificidades da educação infantil? Segundo a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) a educação infantil é primeira etapa da educação básica e tem



como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (Art.29).

A educação infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (Art. 30). Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Art. 31).

Resumidamente a educação infantil é vivida em instituições que não são espaços domésticos, com profissionais da área educacional que planejam tempos, espaços e materiais de acordo com concepções de criança e de educação.

A educação infantil nasce e vive na interação. Quando pensamos em educação infantil logo vem a nossa mente momentos de ludicidade e de prazer. Brincar e sonhar são componentes indispensáveis para uma educação infantil de qualidade, que se preocupa com o desenvolvimento de nossas crianças, e a expressão dessa concepção no nosso cotidiano é a forma mais correta de fortalecer e embasar as práticas inspiradas por esses pensamentos.

O currículo deve ser visto e sentido como um instrumento para as vivências das diferentes infâncias, onde as diversas culturas são reconhecidas e valorizadas, tendo compromisso com a identidade de cada indivíduo envolvido no processo educativo. Para tal, a unidade escolar se configura como um território de produção livre e de diferentes vivências, um local onde todos são acolhidos, rico em materiais e favorável a descobertas.

Nosso cotidiano é rico: em vivências, experiências, trocas, aprendizagens, imaginação, descobertas, construção e desconstrução. E para que tudo isso? Para a valorização da infância e de suas produções culturais. A criança produz cultura quando explora, brinca, tenta, desenha, interage, faz relatos, expressa suas vivências, quando erra e lhe é oportunizado superar e aprender com o erro.

Vivemos tudo isso na educação infantil. Pois é por meio desse alicerce que construímos a base da formação humana e autônoma, com a valorização do eu e do outro nesse espaço social e coletivo.

O Currículo da Cidade Educação Infantil (2019) apresenta o brincar como a essência da educação infantil. Por meio do brincar e das interações, entre pares e adultos, a criança produz cultura e se apropria desse mundo que se apresenta a ela. O papel docente é possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e apresentar as diferentes linguagens: desenho, pintura, teatro, fotografia, vídeo, música, dança, escultura, colagem, etc. No entanto, não é definido o que as crianças deverão desenhar, pintar ou fotografar, o que vão montar ou modelar, como vão dançar; isso será decisão das crianças e, portanto, expressão (SÃO PAULO, 2019).

A parceria da família é fundamental para o sucesso do processo de aprendizagem, estabelecendo assim uma relação de confiança e cooperação com a escola. A família é a principal referência para a criança.

E em meio aos nossos planejamentos para 2020, ainda no começo do ano letivo, surgiu o Coronavírus. As aulas são suspensas em 23 de março de 2020. Crianças e professores em casa. Como medida inicial o recesso é adiantado.



Como viver a educação infantil com todas suas especificidades em um cenário de isolamento social? Conceitos antagônicos esses: isolamento social e educação infantil. O recesso termina em 09 de abril de 2020.

Decifra-me ou te devoro era o mistério ultimato da esfinge de Tebas no antigo mito grego. Segundo a história, a mesma observava atentamente cada viajante que passava pela cidade. O transeunte, assim que se deparava com ela, precisava resolver um enigma que poderia indicar o fim de sua vida ou recomeço dela. Pensar sobre Educação infantil em tempos de pandemia suscita mais perguntas do que respostas. Como fazer se não podemos sair de casa? Esse é o nosso novo enigma.

Dessa nova angústia surge a proposta de educação infantil *online* ou à distância. Que infância é essa nas entrelinhas da proposta? Que família? De imediato medo, ansiedade, negativismo, aflição. Sentimentos alimentados pelo noticiário e pela sensação de incapacidade de lidar com uma situação desconhecida. E agora, José?

Buscamos um porto seguro para nos ancorar em situações extremas, e os colegas de trabalho se mostram como importantes alicerces. Logo a nova necessidade é o domínio da tecnologia. Vídeo conferências, reuniões *online*, novos aplicativos. Para algumas pessoas a rebelião das máquinas não é só mais um filme de *Hollywood*. Elas teimam. Teimam em não funcionar, em não ajudar, em criar mais dor de cabeça do que soluções. Mas são máquinas, criadas por mãos humanas, pensadas por mentes humanas. Por que seriam desafios intransponíveis?

Com um pouco de paciência e a construção coletiva de soluções, as temidas tecnologias são mais bem compreendidas e, porque não arriscar dizer, dominadas. Plataformas são acessadas, *e-mails* configurados, e nascem as *lives*. Mencionadas no início do presente texto agora são as responsáveis por unir um pouco quem está longe e a solução encontrada para coletivamente nos apropriamos desse desafio complexo de pensar a educação hoje.

Não considerar as atuais condições de vida mostra um grau de perversidade. Como não pensar nas condições precárias de trabalho nesse tempo, o stress emocional? É possível cobrar trabalho e pró-atividade?

Mais do que reuniões de trabalho, os encontros *online* foram soluções encontradas para fortalecer o coletivo, com estudos, diálogos e estratégias para enfrentar a travessia e assim buscar um modo de fazer educação infantil que faça sentido para nós.

Resolvido o primeiro desafio, podemos dialogar com o próximo passo: chegar às crianças. A Secretaria Municipal apresenta a proposta de envio de um caderno com sugestões para as famílias, com brincadeiras, músicas, receitas e histórias.

É inconcebível a educação infantil à distância. Mas o que fazer? Deixar o tempo passar e esperar que tudo volte ao “normal”? Lidamos com a invisibilidade de bebês e crianças e lutamos contra ela. Seria a negativa em participar e oferecer as propostas de forma remota compactuar com o agravamento dessa invisibilidade?



Qual o impacto desse afastamento na vida de bebês e crianças? E na nossa? Não são questionamentos imaginários, são reais, se constituem nas relações sociais desse tempo e precisam ser pensados.

A forma escolar pode ser vestida em casa? A casa pode ser escola? Sempre defendemos a parceria escola e família, uma sem assumir o espaço da outra enquanto instituição formativa e constitutiva dos sujeitos. No entanto a situação agora pede que a parceria seja ainda mais fortalecida com diálogo, aproximação, acolhimento e compreensão.

A casa não é escola. Assim como a escola não é a casa. Mas as crianças não podem vir até nós. Como resolver isso?

Simplemente a criança precisa da escola, precisa vivenciar a experiência de estar nela. E é bom constatar isso mesmo em meio a uma situação de calamidade como a atual. A escola é necessária à vida. Mesmo que muitos digam que está falida, fadada ao desaparecimento. Não está.

Não a escola compreendida somente como o espaço do cognitivo, mas a escola da pedagogia social, comunitária. Se fosse somente pela informação, pelo conteúdo escolar, as aulas remotas poderiam dar conta, mas a escola é mais.

Pensando nisso tudo, nossa estratégia foi de aproximação com as famílias. Um contato telefônico, uma mensagem de texto ou postagem no *Facebook*. Cada ação pensada como um momento de interação e compartilhamento com o outro. A casa não é escola, mas tem momentos tão ricos de aprendizado quanto, com um pouco de escuta atenta e o acolhimento de um familiar disposto a conviver com a criança, a contar uma história a ver um vídeo de dois minutos junto com a criança.

Não “damos aula ou lições *online*”, pensamos e organizamos pequenos pontos de luz em meio a um cenário onde a visão é curta e turva, mas que se enfrentada coletivamente podemos sair mais fortes dela.

Conclusão

A pandemia trouxe novas necessidades e brutais questionamentos. Sua imprevisibilidade ataca nossa lógica e necessidade de segurança. Não temos respostas.

Nosso processo está sendo trilhado a cada dia. A práxis nunca foi tão vivida: refletir a prática enquanto a vive. Nunca o professor foi tão professor: ouvindo as famílias, planejando coletivamente.

A interação remota na educação infantil foi uma resposta a uma necessidade emergencial e não se configura como uma proposta para o futuro. É na relação humana, nas trocas significativas que a aprendizagem ocorre. A escola é um desses espaços onde as relações humanas ocorrem. Escola não compreendida como prédio, mas sim como espaço comunitário planejado em materialidades e propostas.

É de conhecimento comum que muitos interesses permeiam decisões aparentemente vistas apenas como educacionais. Muitas questões geopolíticas, interesses políticos, financeiros, neoliberais. Grandes organizações como OCDE, FMI, UNESCO e Banco Mundial articulam ações nos países buscando atender interesses multinacionais, ancorados em interesses sociais nacionais para serem

aceitos. Políticas públicas são territórios de disputa. Grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. A mídia exerce influência, os partidos políticos, as leis de mercado, até mesmo teorias da moda patrocinadas e tidas como respostas para problemas educacionais estruturais.

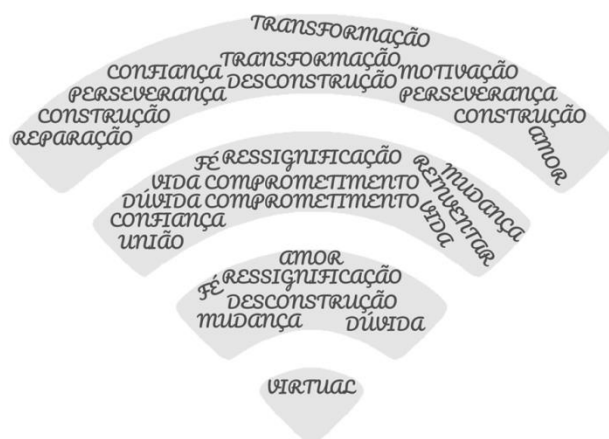
Dito isso aqui para que sirva de reflexão e ponto de atenção para que não entreguemos nossa educação pública a grandes conglomerados educacionais que pregam a excelência e a qualidade.

A compreensão das relações entre políticas internas e externas é primordial para exercer uma política pública organizada e comprometida realmente com um processo capaz de dar conta de demandas sociais e educacionais, sem perder de vista os interesses e direitos da comunidade.

Com certeza novas demandas surgirão desse processo: uma escola mais inclusiva, reflexiva, com professores produtores de conhecimento. Estamos em meio a um processo de mudança que se acelerou com a pandemia, acelerou a urgência de mudanças.

Esse texto trouxe muito mais questões do que respostas e talvez isso demonstre que estamos agindo na incerteza, mas sempre buscando o melhor para as crianças e bebês.

O imediato pós-quarentena é um enorme interrogação, mais uma, aliás. Como estaremos? Como o país estará? Como as crianças estarão? Termina com uma frase de Boaventura de Sousa Santos que representa o sentimento com o qual encerro esse texto: “a nova articulação pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta”.



Referências

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em 20 set. 2020.





SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Edições Almedina. Abril de 2020. Disponível em: <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf> Acesso em 20 set. 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf> Acesso em: 20 set. 2020.



O PODCAST COMO UMA FERRAMENTA ALTERNATIVA NO ENSINO REMOTO COM OS ESTUDANTES: ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS PARA O TRABALHO COM A LINGUAGEM DE RÁDIO

Solange Cristina Corregio, Paloma Damiana Rosa Cruz

Acesse a apresentação deste trabalho

Resumo: A pandemia impôs para o mundo uma nova forma de se relacionar e com isso trouxe para educação, principalmente a pública, muitos desafios. O distanciamento social modificou a relação aluno-professor. Como garantir a continuidade de um ensino de qualidade perante a tantos desafios? Como garantir que todos os alunos tenham acesso aos recursos tecnológicos que apóiam sua aprendizagem? Inúmeros questionamentos foram feitos na busca de soluções que facilitassem o contato e que não descaracterizasse o importante papel da aprendizagem. Diante do desafio exposto a Divisão Pedagógica da Diretoria de Educação de Santo Amaro buscou na Ferramenta do Podcast possibilidades de trabalhar a linguagem radiofônica como um atrativo de comunicação e pensando também nas questões de acesso por permitir que com um gasto mínimo de dados pudessem manter o contato e transmitir informações importantes para a formação dos Estudantes. Desta maneira foram conduzidos os Encontros para formar os Educadores durante o Ensino Remoto Emergencial. A proposta era não só apresentar a possibilidade de usar o áudio mas trabalhar a Linguagem por trás da Ferramenta que permitia uma percepção diferente sobre os conteúdos trabalhados já que nos desafiava a pensar as matérias de maneira auditiva, inclusive nos colocando no lugar de pessoas que por exemplo não podem enxergar apenas ouvir. O resultado foram formações para os Professores de Educação Digital e de Ciências explorando a Plataforma “Anchor” que foi escolhida por sua curva de aprendizagem fácil explorando todos os recursos que os áudios possibilitam

Palavras-chave: podcast, linguagem radiofônica, formação de professores

Introdução

A impossibilidade do encontro presencial na Educação se mostrou um desafio gigantesco, percebemos que nada substitui o contato olho no olho, mas descobrimos também que existem muitas opções de Recursos Tecnológicos que podem oferecer experiências diversas que possibilitam explorar formas e linguagens muitas vezes subestimadas na educação.

O Podcast se mostrou um desses Recursos. O audiovisual já é um recurso muito utilizado nas escolas mas utilizar apenas o áudio também é um bom recurso? Para que o áudio seja atrativo é necessário um trabalho mais elaborado, atencioso com a linguagem. Um ótimo modelo são as Rádios e mais atualmente os Podcasts, embora nossos estudantes tenham mais o hábito de ouvir músicas quando nos referimos a linguagem auditiva não podemos desconsiderar que um bom Programa de Rádio pode ser uma experiência bem interessante quando se utiliza de efeitos sonoros, pausas dramáticas, criação de expectativas, etc. mas

para isso é necessário trabalhar a linguagem radiofônica e suas intenções e estratégias.

A partir do exposto anteriormente foi proposto na Formação de Professores da Diretoria de Santo Amaro como possibilidade de atingir os estudantes durante o Período de Isolamento: trabalhar a Linguagem de Rádio como meio de atingir tanto do ponto de vista prático quanto pedagógico aqueles que estavam em suas casas sem acesso às Unidades Escolares.

No entanto não poderíamos deixar de contemplar em nosso Planejamento o Currículo da Cidade De São Paulo de Tecnologias para Aprendizagem que prevê o trabalho no Eixo de Programação com os Objetos de Conhecimento sobre Narrativas Digitais. que segundo (ALMEIDA; VALENTE, 2014), define-se como:

organização e narração de uma sequência única de fatos, emoções e vivências que envolvam pessoas diversas, dentro de um determinado contexto, considerando os tempos dessas ocorrências e intenções da pessoa que está formulando tal narrativa, mediante a cultura, referenciais internos e significados do próprio narrador, por meio do planejamento, implementação, produção, acompanhamento e avaliação das mais diversas narrativas, utilizando e combinando principalmente diferentes linguagens e respectivas mídias digitais, para que os participantes se apropriem também do processo de construção de conhecimento sobre o mundo que os cerca.

Mais especificamente os Objetivos de Aprendizagem dos 9^a anos do Ensino Fundamental (EF09TPA04) consideram os processos de produções autorais relacionados com o desenvolvimento de [...] projetos audiovisuais, entre outros, para intervenções sociais, colaboração e compartilhamento. (Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Tecnologias para Aprendizagem, p.107)

A primeira ação formativa se deu com os Professores Orientadores de Educação Digital (POEDs) que são os responsáveis pelas aulas nos Laboratórios de Educação Digital das Unidades Escolares da Rede Municipal de São Paulo, pois pensamos nesses profissionais como pares avançados dos demais na consolidação dessa linguagem e das ferramentas Tecnológicas necessárias para essa empreitada.

Embora o Currículo da Cidade de São Paulo trate de produções de audiovisuais autorais dos estudantes nosso foco era primeiro subsidiar o professor a lidar com as ferramentas tecnológicas e com a linguagem deste suporte para somente depois do isolamento muito provavelmente trabalhar com o estudante de fato. O próximo passo portanto foi envolver outros professores de outras disciplinas e modalidades nas formações, o que promoveu a parceria das Frentes de Ciências e com Tecnologias para Aprendizagem (TPA) e a partir daí houveram outros desdobramentos para a formação que rendeu algumas práticas interessantes.

Desenvolvimento

A ideia inicial com o trabalho sobre a temática Podcast se deu no contexto da Pandemia no momento que foi dado conta por processos empíricos que o acesso dos estudantes acontecia na maioria das vezes por aparelhos celulares e com o uso do pacote de dados limitados e não por uma Rede Wi-fi., pensando nessa barreira, os questionamentos dos Educadores consistiam se era efetivo



enviar links de vídeos, acesso a aplicativos e outras atividades se os estudantes não estavam acessando, por este motivo muitos perguntavam qual era o gasto de dados de diferentes tipos de atividades online e numa consulta rápida à internet concluímos que o áudio era um recurso que consumia menos dados e em sequência a constatação de que o Podcast se adequava tanto às questões da ordem prática de acesso quanto as possibilidades de abordagens pedagógicas e metodológicas foi o que tornou a temática foco da formação de professores na Diretoria de Santo Amaro.

A partir das constatações era necessário pensar como trabalhar a linguagem do Podcast e apresentar ferramentas de fácil aprendizado aos professores. O próximo passo foi encontrar esta ferramenta que no caso foi a Plataforma “Anchor” - serviço de armazenamento de áudios e bibliotecas de sons e efeito sonoros que possibilita de maneira intuitiva a gravação, edição e distribuição online de Podcasts - e providenciar a formação inicial com os POEDs em seus encontros mensais.

Na formação oferecida em Junho apresentou-se o Podcast como uma possibilidade de trabalho por discutir os conceitos envolvidos na produção deste, e pensar seus diferentes usos, trabalhou-se também conjuntamente a “Linguagem Radiofônica” que seria a base do trabalho com o Recurso com o objetivo de se pensar não apenas a ferramenta em si mas também a estrutura do Podcast, no que tange especialmente a abordagem da linguagem radiofônica e o objetivo que se pretende alcançar.

A seguir tratamos da linguagem jornalística que também dialoga com a linguagem de rádio, discutimos a função do Lide em notícias, a importância da Chamada, a possibilidade de criação de Slogans, destacamos que é sempre necessário ter em mente quem é seu público-alvo para que a linguagem, abordagens, conteúdos sejam adequados, apresentou-se também algumas peças de rádio como os Jingle (mensagem musicada publicitária) ou as Vinhetas: (marca sonora da identidade do programa) e outras estruturas ligadas a linguagem radiofônica::

- Programa: dá identidade ao Podcast, que deve ter uma sequência, por exemplo, entrevistas, notícias, bate-papos, música, etc;

- Lauda: pensar a estrutura de uma lauda de rádio com sua organização e linguagem, uso de rubricas, etc.

Foi então proposto ao grupo a produção de seus próprios Podcasts explorando as linguagens apresentadas.

Também foi dado suporte para o uso da Plataforma “Anchor” por meio do tutorial fornecido ao grupo e a exploração da ferramenta, apresentou-se as funcionalidades dela: gravação de áudio direto na plataforma, biblioteca de músicas e transições e envio de mensagens de ouvintes. Como modelo apresentou-se uma Programação autoral e foi pedido para que os professores gravassem mensagens utilizando o recurso da Plataforma para enviar ao programa os relatos de suas experiências pessoais e pedagógicas com Podcast até aquele momento.

O grupo testou e gravou mensagens referentes às experiências, práticas e expectativas relacionadas a criação de um Podcast, na formação em sequência depois de explorarem as ferramentas e enviarem os resultados de suas próprias



produções de Podcasts abrimos o encontro para dialogarmos, os POEDs relataram que tiveram algumas dificuldades por se tratar de uma experiência nova, alguns relataram vergonha por causa da voz, mas no geral avaliaram positivamente o trabalho e gostaram do resultado final embora queiram se aprofundar mais.

Retomamos rapidamente alguns conceitos trabalhados na Formação passada, como vinhetas, chamada, jingle, programa, Lide e slogan e passamos a audição de dois Podcasts (Meio Rádio e Scicast) como modelos. Após a audição analisamos os conceitos usados nos Podcasts, as intenções, as linguagens, etc.

Novamente relembramos a importância de entender seu público-alvo pois isso é um determinante para as escolhas de linguagem, tempo, efeitos, etc.

Depois foi o momento de ouvirmos as produções dos professores, alguns Podcasts se destacaram na conversa e assim ouvimos os trabalhos indicados.

Após a discussão destacamos alguns pontos observados pelos participantes:

É interessante ter mais de um interlocutor, isso confere dinâmica (a ferramenta do “Anchor” tem a opção “Mensagens” que pode ser usada com esse objetivo, mas alguns POEDs receberam mensagens por whatsapp que podem ser baixados posteriormente na plataforma, é possível também retirar o áudio de vídeos enviados usando outros softwares - na versão para celular é possível conectar várias pessoas a uma ligação e gravar o programa compartilhado)

Os efeitos sonoros e o Background (músicas de fundo) são importantes na produção de Podcasts pois conferem ritmo e marcam o tipo específico de linguagem

Envolver pais e estudantes na produção também é uma estratégia interessante para a escola, ainda mais pensando nesse momento que vivenciamos

Antes de encerrar foi apresentado o Resultado Final do Podcast Autoral com as mensagens dos professores gravado formação anterior e já editado com vinheta, chamada, depoimentos e uma a mensagem dos produtores do Podcast “Meio Rádio” que enviaram um recado elogiando os professores pelo trabalho com essa linguagem.

Após as formações com os Professores começaram a chegar relatos de trabalhos realizadas por eles nas Unidades com os demais professores e produções autorais inclusive envolvendo os estudantes que enviavam gravações sobre a quarentena, como estavam se sentindo e a saudade da escola e dos professores por exemplo. Até mesmos POEDs recém ingressados (pois na prefeitura o Orientador de Educação Digital é uma função que pode ser assumida por profissionais com formações em diferentes disciplinas) que acabaram de ter contato com o Currículo de Tecnologia estavam compartilhando o uso da linguagem e da ferramenta em seus ambientes de trabalho.

Mas o trabalho com Podcast não se limitou aos Professores de Educação Digital, tentamos expandir para outras disciplinas e modalidades e por isso numa formação com os Professores de Ciências que tinham as mesmas ansiedades com relação ao acesso e interesse dos estudantes, levamos uma proposta similar à que apresentamos aos POEDs, mas dessa vez queríamos focar nas possibilidades



do uso da linguagem dentro da disciplina de Ciências, por isso eu, Solange Corregio (formadora de TPA) e a formadora Paloma Cruz da Frente de Ciências produzimos um Podcast com a temática de Biomas Brasileiros como modelo para que os professores pudessem entender como era possível explorar a ferramenta e a linguagem.

O desafio foi pensar como abordar essa temática de maneira atrativa utilizando a audição apenas. Concordamos que era necessário uma abordagem imersiva, então a formadora Paloma propôs criar um Tour Virtual Auditivo por um dos maiores Biomas Brasileiros - a Mata Atlântica, e foi o que fizemos, ela gravou o relato da caminhada descrevendo paisagens, plantas, animais, e eu entrei com os efeitos sonoros relativos ao que ela descrevia. O Podcast foi apresentado aos professores na Formação e discutimos como aquela abordagem poderia envolver o estudante.

Por fim estamos planejando fazer Oficinas semelhantes para o MOVA e para apresentar na Semana de Tecnologia da Secretaria Municipal de Educação trazendo as produções dos Professores que se proliferam e tentando melhorar cada vez mais a prática com Podcast como uma possibilidade de trabalho pedagógico na realidade do Ensino Remoto Emergencial.

Conclusão

O Podcast se mostrou um Recurso alternativo no contexto que estamos vivenciando por alguns motivos que pudemos verificar durante as Formações realizadas da Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro para os professores:

Devido ao seu baixo consumo de dados, o Podcast mostrou-se um dos Recursos mais fáceis de ser utilizados entre os estudantes que possuem limitações de acesso a internet. Embora nosso objetivo inicial fosse subsidiar o professor para o trabalho pós-pandemia, após as formações foram enviadas produções de Podcasts em que os estudantes participaram por meio de mensagens de áudio e interagiram com o conteúdo proposto pelos professores por causa da facilidade do uso do Recurso que pode ser enviado por exemplo pelos aplicativos de Mensagens Instantâneas;

Foi possível atingir estudantes de diversas idades: criança, adolescentes, jovens e inclusive adultos da EJA;

O trabalho com a linguagem radiofônica tornou as atividades não apenas mensagens mas produções de rádio com uma abordagem atrativa tornando possível sua utilização como ferramenta pedagógica de aprendizagem tanto da linguagem como de diversos outros conteúdos que poderiam ser abordados;

Não houve relatos práticos mas é um Recurso que pode ser de fácil utilização para pessoas que se beneficiam do uso de Recursos Auditivos, por exemplo, podendo também atingir estudantes da Educação Especial e com dificuldades para ler ou escrever.

No entanto nada disso seria possível se o professor não se apropriasse das ferramentas tecnológicas não apenas do ponto de vista técnico mas principalmente do ponto de vista pedagógico, explorando toda a potencialidade que o Recurso pode oferecer para envolver o estudante com a aprendizagem apesar das barreiras de acesso que foram impostas à Educação na atual





realidade de distanciamento. As escolhas de ferramentas de fácil aprendizagem também tiveram um papel importante pois possibilitaram que os Recursos e linguagens assimilados pudessem ser postos em prática com agilidade diante da necessidade de comunicação com os estudantes e da preocupação com o acesso a Educação destes.

Embora ainda estejamos pensando em desdobramentos da formação do Podcast em outras modalidades da Educação a potencialidade do Recurso mostrou-se real diante das necessidades a partir das Formações realizadas e se materializou nas inúmeras produções dos professores para atingir os estudantes que em contrapartida apesar do acesso limitado puderam interagir com as escolas durante um período que os meios tecnológicos se tornaram um dos únicos recursos disponíveis.

Referências

ALMEIDA, M.E. B; VALENTE, J. A. Narrativas Digitais e o Estudo de Contextos de Aprendizagem., 2014. Disponível em:
<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acesso em 19 set 2020.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Tecnologias para Aprendizagem. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019



A FÉ COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Solange Oliveira Lara¹, Graziela Maria Lazzari², Antônio Osório Gonçalves³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: A história da Humanidade mostra que os povos e seus componentes costumam se direcionar de forma mais objetiva, quando acreditam em algo ou alguém. Nesse sentido, no cenário educacional não seria diferente. Acreditar em algo ou algum objetivo, serve de estímulo e direcionamento no processo de aprendizagem. Assim, acredita-se que a fé professada pelo indivíduo serve como condução no seu aprendizado. O presente estudo apresenta como temática a busca da ligação entre a fé professada pelo aprendiz e o seu processo de aprendizagem, consolidando, sua crença, como um instrumento de potencialização do processo pedagógico de afirmação do processamento cognitivo e confirmação de identificação religiosa e identidade espiritual. Além disso, sugere que essa tênue relação entre a fé e a constituição do ser humano, em uma busca constante pelo imanente e transcendente, desvelando o compromisso. Em uma perspectiva pedagógica, as vivências e experiências pessoais da fé estão intrinsecamente relacionadas com as nossas ações e reações, constituindo e consolidando nosso caráter, nossa formação enquanto seres humanos pensantes. Mas como poderia a fé potencializar-se como instrumento pedagógico?

Palavras-chave: Fé. Religiosidade. Imanente. Transcendente. Instrumento Pedagógico.

Introdução

O presente estudo se desenvolve no âmbito do Ensino Religioso e busca identificar a crença do aprendiz como fator de potencialização do processo de aprendizagem significativa. Trata-se de tema relevante, uma vez que busca explorar a crença do indivíduo como fator de estímulo e incentivo a condução da aprendizagem. Como ponto positivo, podemos apontar a disposição preexistente no indivíduo de acreditar nos temas que estão sendo conduzidos. A pesquisa apresenta como benefício, utilizar uma nova proposição metodológica a fim de potencializar a fé, as vivências e experiências individuais e orientá-los na construção das habilidades essenciais.

Aliás de acordo com as diretrizes curriculares e leis que regem a constituição do no Brasil pode-se destacar essa prática como fundamental para o desenvolvimento da criança e do adolescente:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, ECA, 1990)

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia. E-mail sololivlara@gmail.com

2 Professora e Neuropsicopedagoga, Especialista em Educação. E-mail graziela.maria.lazzari@gmail.com

3 Professor e Especialista em Tutoria em EAD. E-mail antonio.goncalves@domalberto.edu.br



Percebe-se, aqui a importância do componente do Ensino Religioso, bem como do perfil do profissional que está em contato com o aluno, mediando a sua interação e compreensão de mundo, considerando sua bagagem cultural. Afinal, conforme o Referencial Curricular Gaúcho: (2018, p.22): “A sala de aula é um local de descobertas, interação social, superação e desafios.” Portanto, são essas interações que consolidam a aprendizagem a partir das vivências, experiências, habilidades cognitivas, motoras, sociais, emocionais e das competências que constituem-se ao longo dos anos em um *looping* constante, afinal, tudo está conectado.

Desde que o mundo é mundo, as pessoas procuram respostas, buscam definições, conceitos e definições para tentar se compreender e se entender, como seres humanos que somos. Segundo historiadores, há pouco mais de dois mil anos surgiu um homem, chamado Jesus de Nazaré, que abalou as estruturas de uma sociedade inteira. Com seus provérbios e ensinamentos, reuniu seguidores de todas as nações e, hoje, ainda é reconhecido por suas palavras. O termo pedagogia ainda nem existia, e este sábio profeta referenciava palavras de uma pedagogia da alternância, de uma pedagogia de educação integral, baseada em amor, empatia, direitos humanos e transversalidade. Tantos anos se passaram para que o cenário educacional pudesse reconhecer e ‘conceber’ sua essência, disposta na Base Nacional Comum Curricular.

Desenvolvimento

Pondera-se, na cultura popular, que esses princípios Cristãos podem contribuir grandemente no processo educativo, respeitando a essência de cada manifestação de fé. Aliás, da mesma forma, que a religião possui forte influência sobre a identidade cultural de um povo, e mesmo, em cada uma de suas particularidade. Considerando que a escola tem uma espaço significativo na formação ética do ser humano integral, a bagagem cultural, ética, emocional, física e espiritual soma-se a promoção e construção do conhecimento.

Além disso, a crise de paradigmas também atingiu a escola e ela se pergunta sobre si mesma; sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna, pós-industrial e indústria 4.0, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela participação, autonomia e contra toda forma de uniformização; cresce também o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada escola...

A multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo. Além dessa marca, estamos num novo século sob o impacto de grandes mudanças digitais, entre as quais gostaríamos de destacar em primeiro lugar, as desigualdades socioeconômicas entre países ricos e pobres, assim como entre regiões, localidades e grupos sociais; em segundo, as rupturas epistemológicas, de manifestação de fé e tecnológicas, desencadeando uma revisão crítica das ciências sociais e humanas; e por último; o ritmo, sem precedentes na história, dos avanços científicos e tecnológicos para sociedade de informação 4.0. Estas e outras rupturas remetem um novo contexto dentro do qual a educação vai se desencadear.

Todavia, frente ao apontado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, o Ensino Religioso é o componente mais indicado para perfazer esse caminho,



colaborando com o desenvolvimento de habilidades e competências nas três esferas: moral, social e espiritual, configurando-se como de suma importância para a humanização do currículo escolar e das práticas pedagógicas. Afinal, a educação da dimensão religiosa e a manifestação da profissão de fé é pessoal e intransferível, na doce analogia de refletir sobre a compreensão de si e do mundo, pela ótica das diversas culturas que conhecemos e vivenciamos. Prova disso, as aulas de Ensino Religioso são as mais participativas e ressaltam a importância que a fé, as crenças e a necessidade de interação tem em relação às práticas escolares e no desenvolvimento das práticas socioemocionais.

Contudo, a valorização e a utilização da bagagem cultural e manifestação de fé dos alunos, aliadas aos conhecimentos históricos oriundos de um mundo físico cultural, social e - agora mais do que nunca - digital, possibilitam compreender a concepção de realidade, em prol de uma construção de uma sociedade consciente, crítica e atuante na sociedade em que vive. Nesse contexto, surge a necessidade de recorrer à abordagem específica das ciências, no viés da investigação, criatividade, criticidade e hipóteses, afim de investigar causas, formular hipóteses, testá-las e possibilitar a resolução de problemas na intenção de fruir junto às diversas manifestações artísticas e culturais - entre elas, a fé e a religiosidade.

Além disso, a utilização de diferentes linguagens - verbal, visual, corporal, digital e sonora - aliada ao compartilhar informações, experiências, ideias, sentimentos, emoções em diferentes contextos e sentidos, compreendendo assim a utilização de tecnologias de informação de uma forma coerente e eficaz. A valorização da diversidade de saberes e vivências culturais possibilitam entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia e responsabilidade, exercendo o protagonismo na vida pessoal e coletiva.

Por fim a fé como instrumento pedagógico pode auxiliar na constituição das competências relacionadas ao caráter, como por exemplo: a habilidade de argumentar com base em fatos concretos, dados e informações confiáveis, oportunizando a argumentação e a defesa de seu ponto de vista em decisões comuns que respeitem e que promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, a ética em relação ao cuidado de si e do outro, entre outros fatores. Aliás, conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, remete a reflexão da compreensão da diversidade humana, reconhecendo o seu papel na sociedade e seu pertencimento nela. Além disso, possibilidade entender a proporção da alteridade e das relações com o eu, o nós e o outro, reconhecendo suas emoções - e a dos outros - com autocrítica e capacidade de gerenciá-las.

Conclusão

Logicamente, a nossa evolução enquanto seres humanos mostra o desenvolvimento do ser - enquanto humano - em sua complexidade e plenitude, diante dos desafios ao acreditar em algo ou alguém. Todavia, esse contexto é muito mais amplo do que possamos imaginar, pois acredita-se que a fé professada pelo indivíduo serve como condução no seu aprendizado e continuamos em uma busca complexa e constante busca da relação entre a fé professada pelo aprendizado e o seu processo de aprendizagem, consolidando, sua crença, como um instrumento de potencialização do processo pedagógico de afirmação do processamento cognitivo e confirmação de identificação religiosa e



identidade espiritual. Perfazendo uma linha tênue entre a fé e a constituição do ser humano pelo imanente e transcendente dentro e fora de uma perspectiva pedagógica, pois vai além das vivências e experiências pessoais da fé estão intrinsecamente relacionadas com as nossas ações e reações, as quais consolidam nosso caráter.

Todavia, mesmo com esclarecimento acerca de crenças da fé, o exercício da empatia, o diálogo, a cooperação e a resolução de conflitos não são atividades práticas - tão pouco fáceis - no dia-a-dia. A promoção do respeito ao outro, aos direitos humanos e a valorização da diversidade de indivíduos - inclusive, das manifestações de fé - potencializam as ações individuais e coletivas, com autonomia e responsabilidade na tomada de decisões.

Sendo a religiosidade uma parte integrante da vida social e pessoal, torna-se impossível desenvolver um Currículo escolar significativo que exclua os saberes oriundos dessa dimensão da vida humana. Por fim, encontra-se no equilíbrio entre ciência e religião, em um ambiente investigativo, aberto, amplo, livre e democrático o sucesso da escola no contexto da pós-modernidade.

Referências

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: 09 ago 2018.

BRASIL. **LDBEN**. Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm > Acesso em: 09 ago 2019

BRASIL. **Parecer n° 016/98**. Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: (http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb016_98.pdf > Acesso em: 21 ago 2019.

ECA - disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm > acesso em 18 de agosto de 2020.



AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A CULTURA INDÍGENA

Sônia Regina Silva Pedroso¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente artigo é um recorte do projeto, “VOCÊ NO MUNDO: ONTEM, HOJE E AMANHÃ” desenvolvido desde 2011 que visa trabalhar os Tempos, Espaços, Identidade e Cultura de alunos do 1º ciclo de uma escola de turno integral da PMPA. Este recorte apresenta a prática educativa e as concepções dos alunos do 1º ciclo do ensino fundamental sobre a cultura indígena (desde 2015). A cultura indígena ainda hoje continua sendo tratada nas e pelas escolas no dia 19 de abril com um viés estereotipado e reducionista (mesmo com a lei 11.645). Vivenciando esta situação resolvi mudar esse hábito que nega, esquece e fragmenta a construção de um conhecimento integral sobre a nossa própria origem e as culturas que formam nossa identidade como cidadãos brasileiros. A metodologia da pesquisa baseia-se na pesquisa participante, com análise dos registros escritos e desenhos, fotografias e áudios visuais das atividades realizadas sobre o assunto tendo como base teórica Freire, Libâneo, Arroyo entre outros. Atualmente percebe-se que os alunos criam concepções que viram senso comum como: “índio só vive na mata subindo em árvores”; “o índio é um animal” e “ser índio é algo de outro mundo”.

Palavras-chave: Concepções; Prática Pedagógica; Cultura Indígena; Ensino; Aprendizagem.

Introdução

A proposta deste trabalho é apresentar a prática pedagógica e as concepções trazidas pelos alunos do 1º ciclo do ensino fundamental sobre a cultura indígena, através da pergunta o que é ser índio?.

Desde 2011 realizo trabalho prático e reflexivo com os alunos do 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental) sobre os tempos, espaços, identidade e cultura, pois vivemos num país com dimensão continental, e conseqüentemente, possuidor de uma grande diversidade cultural. Ao mesmo tempo, vivenciamos muitos problemas sociais que partem da “não compreensão” e por conseqüência, “não aceitação da diferença” na constituição da nossa sociedade. Portanto o objetivo deste trabalho é apresentar algumas práticas educativas, conhecer e refletir as concepções dos alunos sobre o que é ser índio. Todos nós trazemos em nossa história as marcas dos nossos antepassados e vamos agregando outras. Sendo assim conhecer o que as crianças em formação pensam sobre isso é muito importante para ir mudando a nossa prática e muitos preconceitos e estereótipos que persistem ainda hoje sobre o cidadão indígena.

Conforme Libâneo

¹ Professora da RME de Porto Alegre; Pedagoga Anos Iniciais e Educação Infantil – FAGED/UFRGS; Mestre em Educação FAGED/UFRGS; Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos – FAGED/UFRGS; Especialista em Docência Universitária – PUCRS.



Por meio da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações. [...] Em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais. (LIBÂNEO, 2013, p. 15)

A partir do projeto “VOCÊ NO MUNDO: ONTEM, HOJE E AMANHÃ” sempre busco construir com os alunos as noções de tempos, espaços através do estudo e pesquisa da identidade, das culturas, do índio, do negro, do branco, da cidade, do país e do mundo. Este trabalho é muito relevante para a aprendizagem dos alunos que nessa faixa etária estão iniciando a construção destas noções que levaram para a vida toda. A prática e a pesquisa andam juntas neste trabalho. Conforme Paulo Freire,

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

A metodologia de pesquisa baseia-se na pesquisa participante de Brandão e Streck (2006, p.8), pois concordo que: “aprendamos também a não apenas a pensar o outro através de nós mesmos – nossas práticas, nossas ideias, nossas posturas e teorias -, mas a nos pensarmos a nós mesmo através do outro”.

É a partir desta ideia de interação reflexiva direta e constante de professora com seus alunos que construo a prática pedagógica. A análise dos dados faz com que o planejamento da aulas seja flexível, pois a partir das informações expressas e trazidas pelos alunos e a avaliação da professora, a aula é organizada e reorganizada para aprofundamento do tema, construção e modificação de estratégias conforme o nível de entendimento da turma. E a partir da análise dos registros escritos, fotográficos e áudios visuais das atividades realizadas sobre o assunto busco fundamento teórico para compreender as concepções dos alunos e modificar a minha prática educativa visando à aprendizagem de todos. Uma aprendizagem que não fique apenas na assimilação de conteúdos, mas sim, sirva de base criativa para novas perspectivas de mudança de mundo.

Até o atual momento observo que é quase inexistente uma concepção de pessoa indígena por parte dos alunos do 1º ciclo do ensino fundamental. Infelizmente as concepções reduzidas e estereotipadas continuam existindo mesmo depois da lei 11.645 de março de 2008 que institui a inserção nos currículos escolares do ensino da cultura indígena. Isso ocorre porque essa discussão é quase inexistente nas escolas, ficando somente no papel. Para reflexão sobre esse tema me debruço sobre os autores como Freire, Libâneo, Brandão, Streck e Arroyo, além de textos didáticos sobre a história e cultura dos povos indígenas.



Para iniciar os estudos sobre a cultura indígena os alunos assistem ao filme *Tainá*. Após assistir ao filme os alunos respondem oralmente à pergunta: O que é ser índio?. As respostas são postas num primeiro momento no quadro e depois registradas no caderno da professora no intuito de conhecer e analisar as concepções dos alunos em um segundo momento. Também desenharam o que sabem sobre essa cultura.

Conforme o andamento das aulas a prática pedagógica vai sendo reformulada para possibilitar a aprendizagem dos alunos a partir de suas dúvidas/questionamentos. A partir do filme e do interesse dos alunos faço uma exposição com materiais coletados em viagens. Essa experiência cria e fortalece a aprendizagem das noções de tempos e espaços dos alunos através do contato direto com materiais concretos que nesta faixa etária é muito importantes para a construção do conhecimento. Junto a isso apresento recortes de notícias atuais sobre a situação dos povos indígenas em diferentes contextos para que o aluno não fique fixado na ideia que o indígena não pode viver como os demais brasileiros (eles estudam, vão para a faculdade, trabalham nas cidades, são professores, médicos, etc.).

Num segundo momento pedagógico os alunos assistem *Tainá 2*; observam imagens da fauna e flora do norte e nordeste brasileiro e vídeo da minha visita a tribo indígena Tuyuka de Manaus. Na nossa sala de aula sempre tem mapas nas paredes para que os alunos pesquisem, pois acredito que esse contato não precisa ficar restrito ao 4º ano em diante. O aluno aprende sempre, na relação com o outro e como os objetos que tem a sua disposição livremente. Atualmente estamos assistindo vídeos como *Pajerama*; *Brincado com os Parará* (neste vídeo os alunos percebem que o índio e as crianças indígenas são pessoas, que cantam, brincam, estudam como qualquer pessoa) e documentários sobre o tema disponíveis no youtube.

As respostas (é um macaco; é uma pessoa que mora no mato; É ser um caçador e morar em uma casa de palha; é um ser humano de religião indígena; etc.) mostram que os alunos de 6 a 10 anos de idade conhecem muito pouco sobre a riqueza cultural dos povos indígenas que constituem a cultura brasileira. Infelizmente não existem filmes sobre a cultura indígena feitos no Brasil que contemplem a faixa etária dos alunos do 1º ciclo. Existem sim documentários e pequenos desenhos e curtas metragens. O filme *Tainá* acaba sendo o ponto de partida que melhor apresenta um pouco da cultura indígena para os alunos do 1º ciclo.

As respostas dos alunos do 1º ciclo já apresentam concepções estereotipadas que precisam ser discutidas e refletidas durante o trabalho pedagógico. A prática educativa reflexiva, questionadora auxilia na desconstrução de velhos preconceitos passados de geração para geração através do senso comum. Este senso comum reitera que o índio/indígena é “um não humano”, “sem alma”. Essas reiterações passadas de geração para geração pelo senso comum não respeitam as singularidades culturais que constituem a nação brasileira. No documentário: *Índios no Brasil - Quem são eles?*, observamos o prenúncio do que pode continuar ocorrendo em nossa sociedade do século 21, que cada vez mais não respeita o humano, o sujeito, a pessoa.

Cada vez mais percebo que ensinar e alfabetizar passa pela construção do ser cidadão. Isso faz com que enquanto professora pense e reflita sobre as minhas práticas educativas para que estas tenham como referencial permanente



a vida, a pessoa, o respeito a tudo e a todos e não simples reprodução de conteúdos desconectados das realidades sociais. Enquanto professora formadora e em permanente formação que se faz sempre necessária para quem escolhe esta profissão reafirmo nas palavras de Freire

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.(FREIRE, 1996, p.127)

Todos os profissionais da educação, desde a educação infantil até a pós-graduação necessitam ter em mente o grande papel que desempenhamos quando nos dispomos a sermos professores. Somos o mediador de um processo dialógico e reflexivo durante a prática educativa.

Quando ensinamos conteúdos fragmentados e destituídos de significado para os nossos alunos (neste caso a cultura indígena representada somente no dia 19 de abril), estes acabam construindo concepções frágeis, estereotipadas e preconceituosas da pessoa indígena. No trabalho realizado com turmas do 1º ciclo constato que estes concebem o índio/indígena como “algo” pertencente ao imaginário, do folclore, inexistente, “estranho aos nossos olhos e mundo”. Conforme Libâneo

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas. (LIBÂNEO, 2013, p.48)

Este trabalho de pesquisa reflexiva me forma e reforma como escreveu Freire em *Pedagogia da Autonomia* e suscita a lutar pelas conquistas democráticas como diz Libâneo. Estou muito satisfeita em verificar que os alunos que vivenciam estas experiências de conhecer a si e o outro tem a possibilidade de construir conhecimentos mais ricos, e no futuro, intervir significativamente na sociedade em que vivem. Além disso, percebo que os alunos começam a aprender a respeitar a todos, independente da cultura, de gênero, de raça e de classe social, pois somos humanos e cidadãos e temos o direito de viver a nossa própria cultura livremente.

Considerações Finais

Este trabalho tem o objetivo de conhecer as concepções dos alunos sobre a cultura indígena através de práticas pedagógicas reflexivas. A escola tem o grande papel social em suas mãos, a de formar cidadãos a partir de um ensino reflexivo, que não se limita, a reprodução fragmentada e desconectada de conteúdos curriculares.

Os professores que têm essa concepção não têm dificuldade em propor/construir práticas educativas diferentes para ensinar. O que os professores encontram são limitações pelas resistências externas, vindas dos colegas e das famílias dos alunos que já imersos em concepções sedimentadas não conseguem pensar e agir diferente. Muitas vezes realizar práticas educativas



diferentes, questionadoras, reflexivas é considerado transgressão. Citando Arroyo, compreendo que a transgressão ainda se faz necessária tendo em vista que ainda hoje (século 21) nos encontramos atrasados no reconhecimento da humanidade e da cidadania de todos.

O índio ainda é percebido como alguém estranho na sociedade, selvagem, agressivo e até um animal. Percebo que tudo aquilo que é “diferente” da cultura aceita (é introjetado desde o nosso nascimento como “certo”, “bom”, “perfil”) é estranho a nosso olhar e consequentemente discriminado, perseguido, rotulado e excluído. Mas como diz Freire (1996, p. 88). “mudar é difícil, mas é possível”. Não precisamos levantar bandeiras, mas sim exercê-las através do diálogo reflexivo em nossas vidas cotidianas, pois todos somos seres humanos e precisamos ser respeitados.

A aprendizagem significativa nunca é esquecida, marca a vida dos alunos e reflete a ideia de Freire (1996, p.154) que diz, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Esse sujeito reflexivo é que vai mudar o mundo, a história.

Para realizar um trabalho como este, são necessárias práticas educativas flexíveis. Os professores precisam estar dispostos a buscar informações, pesquisar materiais, ler e estar aberto aos questionamentos dos alunos e a si próprio.

Neste período em que este projeto vem sendo realizado observo que além dos alunos começarem a se dar conta da cultura indígena, os professores que mantinham um trabalho mais tradicional começaram há modificar um pouco o seu olhar, a sua perspectiva e o seu trabalho. Os colegas solicitam material para utilizar com suas turmas e informações de como e onde encontrar materiais para trabalhar. E é neste momento de abertura que podemos aprofundar as discussões, ensinar e aprender com nossos pares e colegas. Este trabalho que ao olhar de alguns parece transgressor por possibilitar a construção de sujeitos reflexivos me ensina a cada dia o que Arroyo destaca nesse pequeno trecho

Aprendo que o confronto com a prática pessoal ou coletiva é como olhar-se no próprio espelho. Refletem a auto-imagem linda ou desfigurada, de nosso saber-fazer, de nosso ofício. As práticas refletem os condicionamentos sociais, políticos e estruturais. Terminam sendo momentos fortes de nossa auto-afirmação que merecem ser acompanhados e explorados pedagogicamente como formadores. A preocupação é com o debate coletivo dessas práticas pessoais e coletivas, certos de que estaremos interrogando a sociedade, modelos sociais e políticos, e também nos interrogando como sujeitos históricos. (ARROYO, 2000, p.138)

Este trabalho está atendo em apresentar a cultura indígena não somente do índio do norte/nordeste, mas também de outras regiões do Brasil. O material utilizado vem desta região, mas sempre destacando junto aos alunos que encontramos diferentes grupos indígenas nas grandes cidades. Infelizmente estes estão precarizados nos centros das grandes cidades, pois perderam suas terras e tiveram que modificar seu modo de vida e de trabalho para sobreviverem.

Quanto ao material concreto, parto deles para instigar a curiosidade dos alunos, pois o objetivo é trabalhar a pessoa/cidadã indígena, sua cultura como um todo e não somente a vestimenta, comida, moradia, pinturas desvinculadas de um saber maior. Quando inicio falando do índio me deparo comigo mesma e





com a minha origem daí percebo que nomenclaturas só servem para separar, segregar os seres humanos.

Os alunos do 1º ciclo de uma escola de turno integral da PMPA estão refletindo mais sobre as suas concepções. Estão percebendo a importância da reflexão crítica sobre a maioria das ideias que tinham sobre o índio e de si mesmos.

Enquanto professora e pesquisadora em constante formação, pois acredito que ser professora é estar neste movimento de busca e construção de novos conhecimentos, desconstruindo através da reflexão, preconceitos instituídos desde sempre e repassados sem discussão e aceitos de geração em geração.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa Participante**: o saber da partilha. Aparecida, SP: Ideias & letras, 2006.

DOCUMENTÁRIO TV ESCOLA. Índios no Brasil - Quem são eles? . Disponível em <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/indios-no-brasil-quem-sao-eles>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos Indígenas no Brasil Mirim, 2019. Disponível em: <<http://pibmirim.socioambiental.org/>>. Acesso em: 26 de out. 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt.>>. Acesso em: 12 de out. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.



DESAFIOS EXPLICITADOS POR FAMÍLIAS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Débora de Lourdes da Silva Sousa¹, Juliana de Moura Borges²,
Rodnei Pereira³, Elizabete Cristina Costa-Renders⁴

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: A pandemia de COVID 19 impôs desafios para as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e suas famílias, exigindo o reajuste de rotinas e novas formas de gerir o cotidiano devido ao distanciamento social. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi identificar os desafios que as famílias mencionadas vêm enfrentando em tempos de ensino remoto emergencial durante a pandemia. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado a alguns pais de crianças com TEA de um município do Grande ABC paulista. Os resultados indicaram que lidar com o home office, para algumas famílias, e com o desemprego, para as outras, bem como com a privação social, a mudança na rotina e a falta de terapias contribuíram para que os alunos com TEA perdessem o interesse pelas propostas pedagógicas enviadas pelas escolas. Tais dados apontam, também, para a importância da criação e da implementação de políticas intersetoriais de apoio às famílias. No âmbito das escolas, os processos de orientação e manutenção a esses grupos e os esforços empreendidos para manter vínculos por meio de redes sociais se mostraram estratégias positivas para assegurar o direito à aprendizagem das crianças com TEA, mesmo diante das limitações impostas pela pandemia.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial, Relação Família e Escola; Transtorno do Espectro do Autismo;

Introdução

Em tempos de pandemia da COVID-19, circunstâncias até então inéditas surgiram, exigindo um reajuste na rotina e na organização das famílias e das escolas. Nesse cenário, a educação de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também tem sido desafiada. Algumas crianças com TEA apresentam repertório linguístico restrito e ecolalia oral; outras se comunicam ou interagem por específicos meios de comunicação. Há crianças com focos de interesses restritos, dificuldade na socialização e interação nas atividades lúdicas e de imaginação, o faz-de-conta.

1 Mestranda do Curso de Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) - SP, debora.lourdes@yahoo.com.br

2 Mestranda do Curso de Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) - SP, ju.m.borges@hotmail.com

3 Doutor em Educação: Psicologia da Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) - SP; e-mail: rodnei.pereira@prof.uscs.edu.br.

4 Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) - SP; e-mail: elizabetecostarenders@gmail.com.



Mesmo em tempos que não são pandêmicos, famílias de crianças que apresentam o TEA enfrentam muitos desafios no processo de inclusão escolar, visando à garantia do desenvolvimento de seus filhos de forma qualitativa. Contudo, em tempos de pandemia de COVID-19, agudizaram muitas dificuldades para essas famílias, colocando novos desafios que exigem reajustes na rotina e na organização familiar.

Olhando para o cenário de 2020, um ano marcado pelo isolamento social e fechamento das escolas por causa da pandemia do COVID 19, torna-se importante compreender como é que as famílias estão lidando com todas estas questões. Há muitas crianças sem o acompanhamento terapêutico, que interfere de forma significativa no desenvolvimento das crianças com TEA. Importa, portanto, entender como tem sido a experiência de conduzir as atividades escolares dessas crianças, em casa, de modo remoto.

Em 2012 foi aprovada a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) após muitas lutas e desafios enfrentados para que de fato os direitos a essas crianças fossem assegurados e garantidos.

Considerando que a escola deve incluir a todos e deve-se garantir os seus direitos de acesso e permanência no sistema de ensino com qualidade, surge um novo desafio para as famílias: apoiarem seus filhos nas atividades remotas emergenciais, dado o fechamento repentino das escolas, o que exige a reorganização das suas rotinas e seus espaços. Mesmo que o currículo esteja adaptado a cada criança, estariam os pais preparados para dar sequência aos conteúdos curriculares em casa?

Repentinamente, todas as escolas se fecharam e todas as crianças se viram presas com a privação da vida social e escolar, tendo que aprender a viver de outra maneira, reorganizando a sua rotina e seus espaços.

O encerramento das aulas presenciais por parte da rede pública e privada se deu por meio das recomendações dos órgãos sanitários, como a OMS (Organização Mundial da Saúde), os quais orientam sobre a importância do isolamento e distanciamento social para o combate à disseminação do vírus. Neste contexto, este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa com questionário aplicado a alguns pais de um município do Grande ABC, no estado de São Paulo, cujo objetivo foi conhecer os desafios explicitados.

Para discutir o tema, apresentamos a seguir o referencial teórico.

Desenvolvimento

No percurso da educação especial, vale ressaltar e contextualizar, dos primórdios até a atualidade, a importância da educação especial para os avanços e as conquistas no âmbito das políticas públicas para as pessoas com deficiência.

Todos os acontecimentos envolvendo este percurso evidenciam o desafio da inclusão nos ambientes seja educacional ou social, retratando a exclusão desse público que, por décadas, teve negado seu direito ao acesso e permanência na escola regular.

As pessoas com deficiência foram privadas de ter acesso à educação formal por serem consideradas incapazes de aprender e desenvolver. Por esses motivos, no passado, os que tiveram acesso à educação o fizeram de forma segregada, em



instituições especiais com cunho assistencialista e abordagem médica focada na reabilitação. Certamente, toda forma de exclusão está ligada às questões culturais que se perpetuaram na sociedade e no ambiente educacional brasileiro até nossos dias atuais.

A década de 1970 foi marcada como a época de integração dos alunos com deficiência, quando alguns deles passam a frequentar as escolas de ensino regular. Desde então, as escolas tiveram de repensar suas práticas para atender ao público da educação especial que estava nas escolas regulares, esse foi um primeiro passo afirmando o processo de inclusão.

A partir de 1990, tivemos um conjunto de conquistas provenientes de movimentos sociais em prol das pessoas com deficiências. Eles se expressaram por meio de conferências e políticas internacionais, em especial a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem (1990) na Tailândia, e a Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. Após essas convenções internacionais, aconteceu também a “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, na Guatemala. Ela corresponde ao Decreto Legislativo nº198, de 13 de junho de 2001 no Brasil.

Diante das conquistas para o público da Educação Especial, nosso foco na escrita em questão está no percurso histórico da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, especialmente para as pessoas com TEA. Levando em consideração a finalidade da educação especial na escola inclusiva, a escola deve transformar-se para receber os alunos com deficiência, inclusive os alunos com TEA.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p.8) sinaliza a necessária ressignificação da escola.

Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas.

Visando a iniciativa de educação para todos, de acordo com a nova lei de diretrizes e bases da educação (LDB): Lei nº. 9394/96 de 20/12/96. Portanto, o direito à Educação Especial, segundo Fonseca (1987), trata-se de um aspecto de justiça e não de privilégio. Com a [repercussão](#) dos documentos e dentro das Políticas Sociais e presente na Educação a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, os direitos tomam visibilidade no país e aos poucos os profissionais que atuavam na Educação Especial passaram a utilizar o termo “Inclusão”. A mudança da nomenclatura, em especial no Brasil, deu-se início por volta do ano de 2003 com a escrita do documento intitulado “Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade”.

Desde a Constituição (1988) é garantida a matrícula das pessoas com deficiência em salas comuns de escolas públicas, tendo a oferta (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais e preferencialmente no turno inverso do ensino regular.



No ano de 2009, a Resolução nº. 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A ONU, no fim de 2007, instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo para chamar atenção da população em geral para importância de conhecer e tratar o transtorno. Apenas em 2018, a data passou a fazer parte do calendário brasileiro como Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.

Diante de grandes conquistas voltadas a Políticas Públicas para as pessoas com deficiência e dos direitos que se aplicam a todos, em que as pessoas com TEA foram constituídas como público de direito da Educação Especial e de todos os direitos às pessoas com deficiência, conforme as leis e os marcos legais, como também nas normas internacionais assinadas pelo Brasil.

Resultantes das lutas das famílias e de pessoas envolvidas na classe em 2012, no Brasil e sancionada, a [Lei Berenice Piana \(12.764/12\)](#), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este marco legal para as pessoas com TEA determina através desta legislação o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

A criança com TEA tem seus direitos garantidos conforme as leis e tem acesso ao AEE desde primeiros sinais de alterações em seu desenvolvimento. A importância da estimulação precoce e o direcionamento do trabalho do AEE é conduzido e tem um importante papel que contribui com a eliminação de barreiras no processo de escolarização.

Mesmo diante de tantas conquistas, ainda estamos em processo de luta e aceitação não apenas da escola, mas de toda uma sociedade que traz consigo conceitos discriminatórios diante das diversidades dentro e fora do contexto escolar.

Como já descrito, não há tempo nem espaços para práticas excludentes e tradicionais dentro das escolas e para isso precisamos ter um novo olhar dos profissionais que atuam nos espaços escolares frente às diversidades dos alunos, em especial as crianças com TEA.

O estudo foi desenvolvido em duas etapas. A primeira etapa foi realizada no mês de abril de 2020. Participaram quatro famílias, com configurações diversas e seus filhos entre 4 e 9 anos, matriculados em escolas de um município do Grande ABC, convidadas para relatarem suas experiências. Obtido o aceite, as famílias foram entrevistadas por meio do aplicativo *WhatsApp*, uma escolha que se deu em função do período de protocolos de isolamento e distanciamento social que estão em vigência.

No primeiro contato, procurou-se identificar como as crianças estavam reagindo ao isolamento e distanciamento social e, em seguida, por meio de texto, foram encaminhadas algumas questões abertas, para que oferecessem informações acerca da adaptação à nova rotina e realização das atividades escolares. As respostas foram enviadas de diferentes modos: alguns pais encaminharam textos, outros, mensagens de áudio, que foram transcritas para comporem o *corpus* da análise. Com o aceite das famílias participantes, junto do



estudo alguns dados iniciais importantes foram coletados, porque as escolas tinham sido fechadas há poucos dias.

A segunda etapa da pesquisa aconteceu no mês de agosto. Um questionário elaborado via *Google Forms*, com questões abertas, foi enviado também a famílias que não haviam participado da primeira etapa, de modo a comparar se houve mudança nos desafios enfrentados ao longo do primeiro e do segundo contato e para verificar semelhanças e diferenças nas informações oferecidas pelas famílias que participaram das duas etapas da pesquisa, de forma remota e virtual. O formulário disponibilizado no *Google Forms* foi encaminhado a sete famílias para comparar as mudanças comportamentais porventura surgidas no período dos quatro meses decorridos. Seis famílias, dentre elas as quatro que participaram da primeira fase, encaminharam respostas.

As entrevistas foram realizadas com famílias que têm filhos de idades entre 4 e 9 anos e estão matriculados na rede municipal de ensino. Uma criança está matriculada em creche e as demais cursam o Ensino Fundamental. As famílias são constituídas de pai, mãe e irmãos e, na maioria delas, moram quatro pessoas na casa.

Quando perguntadas sobre os desafios vivenciados logo no início da pandemia, três famílias disseram que foi se adequar à nova rotina e não poder sair de casa, uma vez que a maior parte das crianças com TEA apresenta certo desconforto às mudanças. Sobre a organização da rotina e dos espaços, Oliveira (2000, p. 94) pontua que “é importante que se reflita cuidadosamente sobre a necessidade de se organizar um ambiente propício, que respeite necessidades básicas, neuropsicológicas da criança como indivíduo ativo e social”.

A falta das terapias e do convívio em ambientes externos, como a escola e demais espaços sociais, quebra essa rotina e contribui também para a desorganização comportamental. A esse respeito, Vigotski (211, p. 864) explica a importância da interação e do contato com a sociedade, para que ocorram as possibilidades de avanços do indivíduo:

A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. Além disso, seria possível apontar para o fato de que o signo localizado fora do organismo, assim como o instrumento, está separado do indivíduo e consiste, em essência, num órgão da sociedade ou num meio social. Ademais, poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura - esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social. Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento

Constata-se que o atual momento de isolamento social tem afetado de forma importante a rotina das crianças com TEA, inibindo os caminhos para vencer a barreira da interação por meio de estímulos e do convívio social.

No mês de abril, para algumas famílias, independentemente se o filho é uma pessoa com deficiência, ou não, conciliar o trabalho de *home office* foi considerado desafiador, porque exige readequação de rotina não só para a criança, mas para a família também.



A resposta à mesma pergunta, quatro meses depois, mostra impactos variados. As famílias disseram que manter o isolamento social; estabelecer a rotina; explicar a falta de convívio com outras crianças; a perda do emprego; o medo; a variação de humor; ansiedade; autoagressão, surgiram como os maiores desafios, além da falta de terapia, para metade das crianças, o que vem ocasionando a regressão no comportamento e acentuando as características do transtorno.

Quatro famílias destacaram, justamente, que o contato com a sociedade é a falta que as crianças mais têm sentido: ir ao *shopping*, aos parques, frequentar a casa dos parentes, ir à escola. Algumas crianças, de acordo com os relatos, têm colocado o uniforme, como forma de expressar seu desejo de ir à escola, e, inclusive, pegam a chave do carro para sair. A falta de organização da rotina da vida antes da pandemia é o que mais apareceu nas respostas dadas pelas famílias.

As respostas dadas no mês de agosto, não foram diferentes das explicitadas na primeira entrevista. As famílias enfatizaram que as crianças sentem falta do contato com outros amigos, da escola e dos familiares, mas que uma criança já está começando a se acostumar com o novo modelo de vida. E que as famílias, enquanto coletivo, sentem falta das saídas para os parques, *shoppings*, mercados e de ter segurança e tranquilidade.

Ressalta-se que o isolamento social causa impacto não apenas na vida das crianças com autismo, mas de todas as pessoas. Estudos feitos no decorrer de outras pandemias mostram que o isolamento social pode causar sofrimento psicológico, com o aparecimento de emoções negativas, medo da infecção e insegurança quanto ao futuro.

No início de abril, uma das famílias entrevistadas ainda não havia recebido os materiais escolares e estava na expectativa; uma família havia recebido e sinalizado que a criança não queria produzir as atividades; e duas famílias alegaram que haviam ajustado a rotina e que, na medida do possível, estavam conseguindo atender às propostas.

No mês de agosto, houve uma mudança radical. Todas as crianças já estavam com o material preparado e ajustado a cada uma delas conforme suas especificidades, porém não havia interesse em realizar as propostas e as famílias alegaram estar muito difícil aproximar as crianças dos conteúdos escolares, pela oscilação de humor e por todas as questões já citadas: falta de emprego, rotina e *home office*.

Muito se tem discutido sobre até que ponto é adequado forçar a criança a produzir as atividades e garantir o ensino, mesmo sem obter a qualidade esperada. Especialistas dizem ser importante respeitar a vontade da criança, uma vez que as questões internas estão passando por mudanças e adaptações. Por outro lado, não se pode perder tudo o que já foi construído pela escola para o desenvolvimento de habilidades que precisam ser garantidas para o êxito da aprendizagem dos conteúdos curriculares. É de extrema importância o olhar cuidadoso do professor para as propostas e a manutenção do vínculo com as crianças. Talvez a aproximação por videochamada e a instrução das atividades passadas por essa alternativa seja uma chance de estímulo e motivação.

É importante que a família se organize, mesmo com todas as dificuldades apresentadas, para garantir uma parte do conteúdo acadêmico proposto e cabe



ao professor dar o apoio e a orientação a essas famílias na execução das atividades.

O momento deve ser de construção de políticas públicas e gestão que garantam a qualidade do ensino remoto, mas não é o que se detecta nos relatos das famílias e de alguns professores, quando percebem a carência de recursos disponibilizados e ofertados para o desenvolvimento do trabalho a ser realizado.

Conclusão

Os resultados obtidos revelam quão difícil está sendo, para as famílias, se adequarem à rotina, neste período de pandemia, e apoiar as atividades remotas emergenciais tem sido desafiador.

As crianças precisam de um tempo para se organizar, assim como as famílias, porém, é importante não perder de vista a importância de fazer pelo menos uma atividade acadêmica por dia. Para isso, o apoio das escolas e dos serviços de inclusão escolar são essenciais para que as famílias consigam enfrentar os desafios surgidos.

Cabe à escola orientar as famílias, dando-lhes coragem para que não desanimem perante as negações dos filhos ao lhes propor as atividades escolares, e orientá-las na condução das propostas, garantir o AEE e qualificar o ensino remoto. Atender às famílias por vídeo, ou manter o contato pelo WhatsApp favorece o estreitamento de laço entre família e escola e proporciona uma interação possível nesta fase.

Referências

BRASIL Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 5/2020. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de junho de 2020. Seção 1, p. 32.

BRITO, A. R; ALMEIDA, R.S; CRENZEL.G; ALVES, A. S. M; LIMA, R.C; ABRANGES, C.D. Autismo e os novos desafios impostos pela pandemia da Covid-19. **Revista de Pediatria Soperj**, Rio de Janeiro, (s. n.), p. 1-6, 2020.

LUDWING, A. C. W. Métodos de pesquisa em educação. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 204 - 233, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, V. B. (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4 São Paulo, dez/2011.



APRENDER NO TERREIRO: HISTÓRIA E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIA DOCENTE

Marcelo Moraes Studinski¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Abordar a temática das religiões afro-brasileiras nas escolas perpassa pelo enfrentamento da discriminação e da intolerância religiosa. Neste horizonte, no presente artigo, objetivamos evidenciar o papel dos terreiros enquanto “lugares de memórias”, com vistas a aproximar a distância social entre a Escola e os locais de cultos afro-brasileiros, imposta pelo racismo que estrutura nossa sociedade. Desta forma, abordaremos a importância que a memória exerce para a formação das identidades dos sujeitos que professam essas religiões, a partir dos conceitos fundamentais para a compreensão do terreiro enquanto espaço cultural, social e de resistência negra, que preserva diferentes saberes acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira. Neste sentido, a partir da compreensão de que os terreiros são “lugares de memórias”, apresentamos o relato de experiência sobre a oficina “Aprender no terreiro: História, cultura e religiões de matriz africanas para educação das relações étnico-raciais”, realizada em um terreiro de candomblé, na cidade do Rio Grande/RS, em 2019. Esta oficina foi ministrada pelo autor, enquanto monitor/bolsista da disciplina de História da Cultura Afro-brasileira (ICHI-FURG), e a mesma integra o Projeto “História, Arte e Cultura: uma proposta de trabalho para a implementação da Lei 10.639/2003”, sendo um projeto de cultura, fomentado pela PROEXC/FURG.

Palavras-chave: Educação nos Terreiros; História afro-brasileira; Lugares de Memória.

Introdução

A associação entre o orixá Exu e o demônio cristão tem suas origens no continente africano entre os séculos XVI e XIX, pois, está presente nos relatos de viajantes e missionários, como é possível analisar através das obras de Pierre Verger (2018) e nos estudos mais recentes, como as pesquisas do antropólogo Vagner Gonçalves da Silva (2012), que demonstram que com “a chegada do cristianismo à África, a partir do século XVI, Exu foi interpretado negativamente como um “Priapo negro” e seu culto considerado demoníaco” (SILVA, 2012, p, 1087). Ainda, segundo este autor, “um dos resultados desse “círculo vicioso hermenêutico” foi o uso do termo “Exu” como tradução da palavra “Demônio”, na versão ioruba da Bíblia” (IDEM).

No século XXI, associação da divindade iorubá ao Satanás não é apenas recorrente, mas desencadeia uma série de estigmas e preconceitos contra as religiões de matriz africanas, que se projetam no meio social e refletem na

¹ Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Aluno do Mestrado Profissional em Ensino de História – PPGH/FURG. Iniciado no candomblé e autor da página no Facebook e do canal no YouTube “Candomblé & História: ensino e pesquisa nos terreiros. E-mail: moraes.studinsky@gmail.com



Educação. Neste sentido, após mais de quinze anos de promulgação da lei 10.639/2003, abordar a temática das religiões afro-brasileiras nas escolas perpassa pelo enfrentamento da discriminação e da intolerância religiosa. E, por isso, consideramos importante desmistificar a figura de Exu, como ponto inicial para desconstrução de tais estereótipos acerca dos cultos afro-religiosos no Brasil.

Neste contexto, é oportuno dizer que Esú (Exu) é o primeiro orixá a ser cultuado nos candomblés de origem Nâgô no Brasil. Ele é o mensageiro entre o òrún (mundo invisível) e o ayê (mundo material). É chamado de elebô (elebô), aquele que “carrega o ebô” (as oferendas), sendo ele o responsável pela ligação entre a humanidade e os demais deuses e deusas iorubá e, por isso, é o orixá da comunicação. É aquele que cria o caos para apresentar uma nova ordem das coisas, isto é, seu caráter dinâmico e irreverente de dizer que sem ele, Exu, nada acontece. Seu culto é fundamental nos terreiros de candomblé por esses e outros motivos. Embora seja onipresente, a encruzilha é seu local votivo, pois representa o encontro de caminhos e as diversas possibilidades de ser, seguir, avançar, retornar, recuar ou estagnar-se.

Em relação à Educação, podemos afirmar que Exu é elemento fundamental para o processo de ensino/aprendizagem dos cultos de matriz africanas, devido ao seu domínio sob a comunicação, pois, é “o intérprete que conhece ao mesmo tempo a língua dos mortais e a dos orixás” (1956; 2001, p. 34). Contudo, a relação de Exu com a Educação não está presa aos limites dos terreiros de candomblé. Pelo contrário, a divindade fon-iorubá é constantemente referenciada nos estudos que se propõem a discutir epistemologia, teorias e metodologias da Educação. De igual maneira, nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, a abordagem acerca das temáticas das religiões afro-brasileiras no campo educacional, aparecem com frequência. E, nestes estudos, bem como na imprensa, são comuns as denúncias sobre as barreiras que professoras e professores enfrentam para abordar sobre temas relativos à história e cultura da África e afro-brasileira, principalmente, quando se trata dos cultos e tradições de matriz africanas. Desta forma, Exu, mesmo sendo o orixá “dono das encruzilhadas”, aquele que vai à frente abrindo os caminhos, é barrado rotineiramente nas escolas. Nesta direção, cabe reproduzir a denúncia, o questionamento e as reflexões apontadas por Stela Guedes Caputo, em 2009, no jornal *O Globo*¹: “Por que Jesus pode entrar na escola e Exu não pode?”

Quando uma escola proíbe um livro de lendas africanas ela discrimina culturas afrodescendentes. Exu é negro. Um poderoso e imenso orixá negro. É o orixá mais próximo dos seres humanos porque representa a vontade, o desejo, a sexualidade, a dúvida. Por que esses sentimentos não são bem-vindos na escola? Porque a Igreja católica tratou de associá-lo ao seu diabo e muitas escolas incorporam essa lógica conservadora, moralista e racista. O Exu proibido afirma que este país tem negros com diferentes culturas que, se entendidas como modos de vida, podem incluir diferentes modos de ver, crer, não crer, sentir, entender e explicar a vida. Positivo foi que muitos professores e professoras criticaram o ocorrido, o que mostra que também a escola não é “uma coisa só”. É nas suas tensões cotidianas que devemos lutar contra o racismo (CAPUTO, 2009).

Stela Guedes Caputo, na ocasião, se referia ao caso em que a direção de uma escola, da rede municipal do Rio de Janeiro, proibiu uma professora de utilizar o livro “Lendas de Exu”, em sala de aula, no ano de 2009. Após uma década do fato ocorrido, Escola e Estado pouco avançaram na construção de



medidas efetivas de combate ao racismo, à intolerância religiosa e outras formas de discriminação. Não obstante, as denúncias, bem como novas propostas e medidas de enfrentamento ao racismo estrutural, continuam partindo do Movimento Negro e de sujeitos comprometidos com a luta antirracista, engajados nas mídias virtuais e ocupando seus espaços no meio acadêmico.

Neste contexto, enquanto os mitos dos orixás e o candomblé continuam sendo tabus em muitas escolas, evocamos Exu, enquanto agente transformador e portador do axé (“força vital”) para apresentarmos algumas propostas no Ensino de História, no que diz respeito ao enfrentamento ao racismo e à intolerância religiosa, a partir da reflexão dos terreiros enquanto “lugares de memórias” (NORA, 1993), dentre outros termos importantes para a compreensão das religiões afro-brasileiras.

Religiões de matriz africanas e os terreiros

As religiões de matriz africanas, do ponto de vista histórico, têm suas origens no continente africano e chegaram ao Brasil no contexto da escravidão transatlântica. São diversos cultos e formas de organização social e cultural advindos da África subsaariana, com predominância das regiões do antigo Dahomé (Benin) e dos reinos de Oyó e Keto (Nigéria), na África ocidental, e da África meridional (antigo reino do Congo, que abrange atual Congo, Angola, Moçambique). Nesta perspectiva, conforme a historiadora Irineia Franco dos Santos (2012), os povos africanos escravizados foram classificados por “nações” de acordo com o porto de embarque, fazendo com que as diferenças de etnia e língua fossem, muitas vezes, misturadas ou associadas de modo equivocado, sem se poder ter clareza sobre o conhecimento da totalidade de culturas diferenciadas que aqui chegaram.

Segundo a antropóloga Juana Elbein dos Santos, “o comércio intenso entre Bahia e a Costa manteve os Nãgô do Brasil em contato permanente com suas terras de origem” (SANTOS, 1986, p. 31); já, para Stela Caputo, isto é “muito importante porque contextualiza o fato de a maioria dos terreiros de candomblé¹ no Brasil ser de tradição nagô, e o porquê de justamente este candomblé ter-se perpetuado mais entre nós” (CAPUTO, 2012, p. 41). Por sua vez, o antropólogo Raul Lody, o modelo de candomblé, visto apenas pela ótica nagô, sem se observar as contribuições dos candomblés Bantus (chamados de Nação Angola e Congo), constitui uma perspectiva etnocêntrica – caminho trilhado por muitos pesquisadores –, e ressalta que “as nações de candomblé também trocam entre si influências recíprocas, observando-se ainda aproximações, adesões ou certos afastamentos em relação ao inevitável catolicismo popular brasileiro, já diluídos nos princípios funcionais do candomblé” (LODY, 1987, p. 16).

Raul Lody (1987, p. 17), define o candomblé como um espaço físico que, abastecido do espaço ideológico e das vertentes da tradicionalidade ou da emergência, está mais próximo das camadas historicamente mais resistentes e conscientes, ligado a um ideal estético africano de elementos materiais e informações socioculturais, as quais buscam reatar laços centenários com a África, ainda que nostalgicamente. Neste sentido, segundo o autor, o terreiro, o templo de candomblé, é o espaço físico onde ocorre o desenvolvimento da elaborada religião que, independente da nação, apresenta estruturas comuns.



Para Muniz Sodré (1988), um terreiro é uma associação litúrgica organizada (*Egbé*) que pode ser chamado de *Candomblé*, *Xangô*, *Pajelança*, *Jurema*, *Catimbó*, *Tambor de Mina*, *Umbanda* ou qualquer outra denominação assumida por aqueles que realizam os cultos negros no Brasil. O autor explica, ainda, que em qualquer um dos cultos, até hoje, permanece como referência, o conjunto organizado pelas representações e rituais nagô. Segundo ele, a organização dos terreiros, na atualidade, é influenciada pela estrutura do mais antigo terreiro em atividade, fundado no século XIX, a *Casa Branca do Engenho Velho* – o *Ilê Asé Iyá Nassô Oká* – o qual foi o responsável por estruturar os cultos africanos no Brasil, de forma geral pois, naquele espaço, é que o culto aos orixás, que em África eram cultuados separadamente em templos ou cidades, no contexto da escravidão, passam a ser reverenciados no mesmo espaço físico, o terreiro; de forma condensada, uma síntese dos cultos africanos.

Neste prisma, compreendemos o terreiro como um espaço físico que congrega os elementos materiais necessários para a realização dos cultos, enquanto a “*Egbé*” é a comunidade que o habita, unida pelo conjunto simbólico e identitário do terreiro, que se projeta para além dos seus “muros”, que pode ser percebida e transitar na e junto à sociedade civil – o “espaço ideológico” tal como apontou Raul Lody, anteriormente. Muniz Sodré defende que por meio dessas organizações – *Egbé* – o patrimônio cultural negro-africano é preservado, sendo patrimônio no sentido de “lugar próprio”, pois a palavra patrimônio “tem em sua etimologia o significado de herança: é um bem ou conjunto de bens que se recebe do pai (pater, patri). Mas, também, uma metáfora para o legado de uma memória coletiva, de algo culturalmente comum a um grupo” (SODRÉ, 1988, p. 50).

Lugares de memórias

O conceito de “lugares de memórias” foi cunhado pelo historiador francês, Pierre Nora, no final dos anos 1980. Conforme Santiago Júnior (2015),

Para Nora, a história do século XIX era uma história-memória baseada na comunidade nacional. Esta foi a primeira matriz de lugares de memória com a criação de museus, arquivos, cemitérios, coleções, festas, aniversários, tratados, monumentos, santuários. Estes lugares e práticas passaram a ocupar os rituais das sociedades industriais, as quais não possuíam rituais mnemônicos espontâneos. Eles produziram um novo tipo de memória, qual seja a memória-arquivo, segundo o princípio de que determinados lugares permitem que o passado seja reencontrado como história reconstituída via rastro e pesquisa. (SANTIAGO JÚNIOR, 2015, p. 251-252).

Nesta perspectiva, o historiador francês considerava que a “memória-arquivo” transformou as sociedades industriais em “produtora de vestígios que permitiam operações temporais que não eram memórias espontâneas, mas sim próteses, memórias artificiais” (SANTIAGO JÚNIOR, 2015, p. 252). Com isso, a relação da sociedade com o passado foi distanciada e fragmentada, e o passado tornou-se um “outro”, disposto apenas nos “lugares de memória”. Mas “os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela ignora” (NORA, 1993, p. 12-13). Ou seja, todos os arquivos, celebrações, museus, monumentos são lugares de memória que permitem operações *mnemônicas*, mas é necessário ter uma “vontade de memória”. Portanto, para a perspectiva historiográfica, o autor inovou no sentido de “fazer Clio tutelar a própria mãe, Mnemósine, fazendo

desta um tópico da historiografia ao conceber a história do lugar de memória como uma história da história” (SANTIAGO JÚNIOR, 2015, p. 255).

Nesta direção, Halbwachs (2004) aponta para o papel fundamental que os lugares exercem na construção da memória coletiva, que foi retomado por Pierre Nora, segundo José D’Assunção Barros:

Será oportuno lembrar que, ao lado deste grande movimento de reflexão e preservação dos “lugares de memória”, a nova aproximação do fenômeno da memória coletiva liderada por Pierre Nora permitiu um novo delineamento conceitual. De acordo com uma passagem de Pierre Nora retomada por Jacques Le Goff em seu verbete sobre a “Memória”, a memória coletiva seria doravante concebida como “o que fica do passado no vivido dos grupos ou o que os grupos fazem do passado” (LE GOFF, 1990, p. 472). Com este novo delineamento de um conceito – atento não apenas ao que se preserva da experiência humana, mas também ao que os grupos sociais fazem desta experiência humana preservada – Pierre Nora irá retomar as antigas oposições entre memória e história que já haviam sido objeto de reflexão de Maurice Halbwachs (BARROS, 2011, p. 329).

Neste contexto, Nora apresenta seu conceito acerca de lugares de memória como locais, vestígios, rastros, da experiência humana onde a memória coletiva pode ser acionada, como dissemos, através de operações *mnemônicas*. Para o historiador francês, os lugares de memórias, “são agentes evocadores das reminiscências do passado, perceptíveis em três níveis: material, simbólico e funcional” (NORA, 1993, p. 21). Sobre esses níveis, Barros (2011, p. 330) afirma que “onde existe o humano, pode-se dizer que a memória estabelece-se, gerando os seus lugares”. Em outras palavras, lugares de memória podem ser:

Símbolos, Monumentos, a Pedagogia com suas enciclopédias e dicionários, as Heranças como os santuários régios e as relíquias monásticas, as Paisagens, o Patrimônio, o Território e mesmo a própria Língua, que realiza memória em si mesma ao trazer consigo traços de grupos específicos e da humanidade como um todo ... eis aqui um vasto universo de “lugares de memória” que inclui a própria historiografia, seja esta científica ou cronística (BARROS, 2011, p. 329-330).

Assim, há diversas possibilidades de se pensar este conceito e, seguindo as categorias apontadas por Pierre Nora, Barros destaca que as celebrações (datas comemorativas) são lugares de memória porque atualizam a importância de determinado evento para a formação e preservação das identidades coletivas (BARROS, 2011, p. 331). De igual modo, o historiador brasileiro afirma que a “descomemoração”, que ocorre por diversas formas, também é um lugar de memória, que tem por objetivo silenciar, macular ou destruir identidades, numa “guerra de memórias” – “contramemória” – de um grupo sobre outro (Idem). Neste sentido, os níveis de lugares de memórias (material, simbólico e funcional), são muitos e torna-se difícil elencá-los, mas é importante destacar que o conceito “lugar de memória”, proposto por Pierre Nora, é uma “ferramenta heurística” de análise historiográfica.

A partir da definição de “lugares de memórias”, na perspectiva patrimonial, os terreiros são importantes locais de preservação da memória ancestral africana e afro-brasileira, haja vista que a história destas religiões é parte das experiências dos africanos fora da África, que no contexto da escravidão transatlântica, trouxeram suas relações com a vida, a morte, as pessoas, a natureza, a palavra, a família, o sexo, a ancestralidade, Deus, Deuses, as energias, a arte, a comida, o

tempo, a educação; mais do que isso, traziam suas formas de ver, pensar, sentir, falar e agir no mundo (CAPUTO, 2012, p. 40).

Aprender no terreiro: História e religiões de matriz africanas para educação das relações étnico-raciais – experiência docente.

A partir da compreensão conceitual abordada neste artigo, sobretudo da concepção dos terreiros enquanto “lugares de memórias”, realizamos a oficina *“Aprender no terreiro: História, cultura e religiões de matriz africanas para educação das relações étnico-raciais”*, realizada no terreiro *“Reino de Iemanjá Candomblé de Xangô e Oxum”*, na cidade do Rio Grande/RS, em novembro de 2019. Esta oficina integra o já mencionado Projeto *“História, Arte e Cultura: uma proposta de trabalho para a implementação da Lei 10.639/2003”*, sendo um projeto de cultura, fomentado pela PROEXC (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura) da FURG.

O público alvo da oficina foram os alunos dos cursos de História bacharelado e licenciatura da Universidade. No entanto, alguns discentes e docentes dos cursos de Pedagogia, Letras, Artes e Direito, participaram do encontro no terreiro, fato que comprovou a importância da discussão proposta, pois o objetivo geral da atividade consistia em proporcionar o diálogo entre os graduandos e os sujeitos que vivenciam as experiências culturais e sociais que envolvem as religiões de matriz africana. Neste sentido, a integração multidisciplinar, sendo parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, colaborou para que os futuros educadores e educadoras pudessem ampliar, através das trocas estabelecidas, seus conhecimentos acerca da cosmovisão africana e suas heranças diaspóricas na contemporaneidade, além de identificarem as possibilidades pedagógicas, presentes nos saberes preservados nos terreiros, não só para o enfrentamento da intolerância religiosa mas, para a desconstrução dos estereótipos pejorativos que envolvem estas crenças, frutos do racismo estrutural que permeia a tessitura social do Brasil.

Metodologicamente, a oficina foi pensada e elaborada sob duas perspectivas distintas, mas que se complementam. A primeira, consistiu na identificação, junto aos integrantes do terreiro, dos elementos que estes consideram importantes para a compreensão dos aspectos sobre a história do candomblé, incluindo a historicidade da própria comunidade de axé. Nesta etapa, anterior à atividade pedagógica, realizamos a coleta dos principais aspectos da mitologia dos orixás cultuados no terreiro, através da orientação dos integrantes da Casa de axé e pautadas na bibliografia especializada sobre o tema, com vistas a fortalecer os laços entre a “tradição oral” e a escrita, pois, corroboramos com o pensamento de Mãe Stella de Oxóssi, que defendia que “não é mais possível a crença nos orixás sem reflexão, estudos e entrosamentos” e “a tradição somente oral é difícil nos tempos atuais, até mesmo porque a aquisição da escrita pela humanidade é um ganho, não uma perda” (SANTOS, 2010, p. 31). Além da mitologia, os membros da *egbé*, destacaram a importância de outros aspectos que compõem os cultos de origem africana como, por exemplo, as cores, os locais votivos das divindades em África e no Brasil, os domínios dos orixás, geralmente vinculados às forças da natureza, bem como os alimentos e bebidas dedicados aos deuses e deusas no candomblé.

O segundo momento de elaboração da oficina, consistiu na catalogação de todas as informações coletadas, bem como na organização do espaço físico do



terreiro, para receber os discentes. Neste sentido, aproveitando que o terreiro é um espaço repleto de simbologias, expressas em objetos, identificamos itens sagrados do terreiro, imprescindíveis para a realização dos rituais, como: atabaques, colares, sementes, plantas, búzios, conchas, imagens, quadros, utensílios entre outros. Cada um destes itens foi identificado para que os e as participantes da oficina pudessem conhecer seus sentidos e significados na perspectiva do candomblé.

Desta forma, destacando os saberes da comunidade do terreiro, através das funções, significados e sentidos dos objetos, pautados na mitologia iorubá, o terreiro passou a ser concebido como um “lugar de memória”, porque houve uma “vontade de memória”, ou seja, nosso papel enquanto historiadores e educadores, foi potencializar as “reminiscências do passado” presentes nos “níveis material, simbólico e funcional” (NORA, 1993, p. 21) do terreiro, estimulando operações *mnemônicas*, com vistas a colaborar para que alunos e alunas pudessem perceber a relação passado-presente-futuro preservadas nas religiões afro-brasileiras.

Em relação à oficina, o método que elegemos mais apropriado foi a “roda de conversa”, ao qual os integrantes do terreiro, juntamente como a comunidade acadêmica, puderam discutir os aspectos culturais, sociais e políticos que envolvem os cultos de raiz africana no Brasil. Neste sentido, as experiências do “Povo de Axé”, no que concerne à história do candomblé, a cultura afro-brasileira e as formas de resistência destes sujeitos, puderam ser compartilhadas com os graduandos e professores. Assim, discutimos sobre: escravidão, formação dos cultos afros no Brasil, racismo e intolerância religiosa; sobretudo, as violências praticadas em relação às crianças de axé dentro dos espaços educativos. Desta forma, priorizamos o diálogo aberto e transversal, sempre destacando a importância destes temas para o Ensino de História e para a Educação, de modo geral.

Conclusão

A partir do exposto, elencamos alguns conceitos para uma melhor compreensão, tanto da oficina realizada no terreiro, como dos cultos de matriz africana. Nossa proposta foi demonstrar que os terreiros, enquanto “lugares de memórias”, apresentam diversas possibilidades pedagógicas para o Ensino de História. Nesta esteira, ao longo do texto, objetivamos evidenciar o papel fundamental que a memória possui para nossa pesquisa acerca da compreensão dos processos de ensino/aprendizagem nos terreiros, processo que denominamos como “Aprender nos Terreiros”.

Seguindo esta perspectiva, demonstramos que a demonização no entorno da figura de Exu teve suas origens no continente Africano, através do olhar eurocêntrico de missionários e colonizadores sobre as diferentes culturas africanas que, até os dias atuais, refletem nas relações sociais da “diáspora brasileira”, as quais tendem a embasar o racismo, a discriminação e a intolerância religiosa contra a população negra e os adeptos dos cultos afros em nosso país e, portanto, se reproduzem no ambiente escolar.

Assim, com o propósito diminuir a distância social entre a Escola e os templos afro-religiosos, imposta pelo racismo que estrutura nossa sociedade, apresentamos o conceito de “terreiro”, a partir da visão de antropólogos,



sociólogos e historiadores, que do século XX até os dias atuais, buscam delimitá-lo. Nesta direção, os pesquisadores citados, de modo geral, compreendem o terreiro sob seus aspectos físicos, ideológicos, culturais e sociais. Desta forma, a partir das reflexões de Muniz Sodré, concebemos o terreiro como espaço de preservação da história e da memória do patrimônio cultural africano e afro-brasileiro, o que se apresenta, para nós, como uma visão mais aprofundada sobre o espaço de culto.

Partindo desse aspecto patrimonial do terreiro, passamos a discorrer acerca do conceito de “lugares de memória”, proposto por Pierre Nora (1993). Neste sentido, compreendemos que os terreiros como sendo “lugares de memórias”, e não apenas locais de culto, mas, sobretudo, espaços políticos, culturais, sociais e de resistência negra, que preservam diferentes saberes acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira. Nesta direção, através da experiência com a oficina realizada no terreiro, buscamos aproximar a “comunidade acadêmica” e a “comunidade de axé”, com vistas a colaborar para a formação docente, através de uma relação dialógica e transversal, na qual os sujeitos que vivenciam, cotidianamente, os cultos de matriz africanas protagonizaram e compartilharam suas experiências para a compreensão de temas importantes, não apenas destas religiões, mas para o enfrentamento do racismo e da intolerância religiosa, na sociedade e, principalmente, nas escolas.

Referências

BARROS, José D’Assunção. Memória e História: uma discussão conceitual. **Revista Tempos Históricos**, v. 15, 2011. p. 317-343. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5710/4287> Acesso: Abril/2020.

BASTIDE, Roger. O Candomblé da Bahia: Rito Nagô. Tradução: Maria Isaura Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

LODY, Raul. **Candomblé**: religião e resistência cultural. São Paulo: Ática, 1987.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUCSP. São Paulo, 1993.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas F. Dos lugares de memória ao patrimônio: emergência e transformação da ‘problemática dos lugares’. **Projeto História**, São Paulo, n° 52, pp. 245-279, Jan.- Abr. 2015.

SANTOS, Irinéia Maria Franco dos. **“Nos domínios de Exu e Xangô o Axé nunca se quebra”**: transformações históricas em religiões afro-brasileiras, São Paulo e Maceió (1970-2000). São Paulo, 2012. FLCH/USP. Tese de doutorado em História Social.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagôs e a morte**. Petrópolis: Vozes, 1986.





SANTOS, Maria Stella de Azevedo dos (Mãe Stella de Oxóssi). **Meu tempo é agora**. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2010.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Exu no Brasil**: tropos de uma identidade afro-brasileira nos tropos. Revista de Antropologia, v. 55, nº2, jul. 2013.

SODRÉ, Muniz. O terreiro e a cidade, a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.



RELATO DE EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA PROJETO INTEGRADOR NA PANDEMIA: A REALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO NO SERVIÇO SOCIAL

Sueli do Nascimento¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O relato de experiência que colocamos a público tem objetivo contribuir para um novo momento em que passa a educação no Brasil em tempo de pandemia do COVID-19, ou seja, refletir sobre ensino remoto emergencial e seus impactos no processo de organização da disciplina Projeto Integrador do curso de Serviço Social - UniRedentor Paraíba do Sul. Compreendemos que, durante o desenvolvimento da disciplina, precisávamos refletir sobre a conjuntura da educação, bem como as exigências de utilizarmos, com maior rigor, as técnicas e metodologias de ensino conforme as orientações institucionais e como isso estava impactando os discentes. A experiência nos trouxe a possibilidade de repensar e reavaliar todo o processo de ensino no sentido de agregar a aquisição de conhecimentos, práticas e resultados que puderam impactar a sociedade local através das ações dos discentes com os produtos dos Projetos Integradores.

Palavras-chave: pandemia, ensino, serviço social.

Introdução

O relato de experiência que estamos apresentando tem o objetivo de refletir sobre ensino remoto emergencial e seus impactos no processo de desenvolvimento e efetivação da disciplina Projeto Integrador do curso de Serviço Social - UniRedentor Paraíba do Sul. Desta forma, consideramos necessário explicar, sinteticamente, o que seja o curso de Serviço Social e sua complexidade no enfrentamento da questão social no Brasil em tempos de Covid-19, já que estão na linha de frente profissionais na área das políticas de Saúde e Assistência Social e que são supervisores de estágio.

O curso de Serviço Social surge nos anos de 1930 no Brasil, sendo o primeiro curso o da PUC-SP e, posteriormente, o da PUC-RJ e hoje está presente em Instituições Privadas e Públicas no Brasil. A profissão é regulamentada pela lei 8662/1993 onde constam as atribuições e competências da profissão, tendo no seu artigo 5, item V, como atribuição privativa do assistente social: “assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular”. A profissão possui o Código de Ética de 1993, que estabelece os princípios e valores para o exercício da profissão e, sendo assim, no seu artigo 5, item d, existe a orientação de “devolver as informações colhidas nos estudos e pesquisas aos usuários, no sentido de que estes possam usá-los para o fortalecimento dos seus interesses”. Desta forma, construindo uma relação de

¹ Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente da UniRedentor - Paraíba do Sul. Membro do Núcleo Maria Congas e Andorinhas CRESS-RJ. E-mail: susucimento@gmail.com



produção de conhecimento no exercício do magistério superior a favor da sociedade, precisamente, dos usuários dos serviços sociais.

A profissão tem como objeto de intervenção as expressões da questão social, fruto das sequelas entre capital e trabalho, em que a expropriação do direito do trabalhador de reprodução social digna é limitada pelo valor que o capital dispõe para pagamento do valor da força de trabalho, na forma salário. É nesta relação contraditória, em que existe a produção da riqueza e, ao mesmo tempo, a produção da miséria, que o assistente social vem sendo chamado para atender necessidades de controle, harmonização e inculcação de valores que fortalecem o capital, através de ações do Estado nas políticas sociais e organizações da sociedade civil.

Entretanto, vale ressaltar que os sujeitos profissionais do Serviço Social realizaram um auto avaliação colocando em questão a quem a profissão deveria fortalecer em um movimento chamado Reconceitualização na América Latina e Renovação no Brasil nos anos de 1960, buscando questionar a postura conservadora e subalterna da profissão. A partir deste movimento, como é expressado no Projeto Ético Político da Profissão, que desde de 1970 vem sendo construído e consolidado, a defesa intransigente da garantia dos direitos da classe trabalhadora.

E é no interior do Projeto Ético-Político da Profissão, informado nas Diretrizes Curriculares 2001, que existe um perfil profissional a ser construído, mas que está em disputa com o mercado, que tem o foco no:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresarias, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais.

Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social. (CRESS-RJ, 2008, p.68)

É pensando neste perfil, que a relevância deste relato de experiência toma corpo e se coloca como um momento, necessário e premente, de reflexão do exercício profissional enquanto docente no magistério superior, buscando entender a quem o ensino do Serviço Social através da disciplina Projeto Integrador, com os seus produtos apresentados no final de semestre, está servindo, ou seja, busca a construção da emancipação para a vida ou simplesmente atende a construção de perfil profissional a partir das necessidades do mercado de trabalho.

Assim vamos desenvolver este relato realizando um estudo dos processos, metodologias e resultados alcançados na Disciplina Projeto Integrador nos anos 2019 e 2020 e as exigências de inovações no processo de ensino remoto colocada pela instituição e, por fim, conclusões que buscam deixar abertas outras reflexões necessárias.

1. Estudo de caso da Disciplina Projeto Integrador no curso de Serviço Social – UniRedentor – Paraíba do Sul



No ano de 2019 comecei a experiência de trabalhar com uma disciplina chamada Projeto Integrador (PI), componente da grade curricular do Curso de Serviço Social da UniRedentor, que trazia a perspectiva de desenvolver a relação academia-sociedade e tinha uma dimensão de extensão na sua fundamentação que não era aparente. Assim foi nos apresentado um Regulamento Institucional de 2017 no qual constavam alguns elementos principais a saber:

1) Objetivos: a relação teoria acadêmica/práticas profissionais; solução de problemas sociais e ambientais, capacitação para apresentação de trabalho, propor relação com as disciplinas do curso, estabelecer relações interdisciplinares e trabalho coletivo, desenvolver capacidade de resolver problemas, incentivar o interesse pela pesquisa e estabelecer aproximação com as demandas do mercado de trabalho.

2) O Projeto Integrador é uma exigência curricular e é necessário desenvolver um trabalho multidisciplinar ou interdisciplinar devendo ser apresentado ao fim de cada semestre.

3) As atividades do Projeto Integrador compreendem: a elaboração de um projeto interventivo com tema, objetivo, metodologia, justificativa e referências para apresentação em uma pré-banca com avaliação e orientações necessárias, assim como a apresentação do produto no final de cada semestre.

A partir destes elementos tivemos de 2019 até o segundo semestre de 2020 contato com quatro ementas diferentes de PI, colocando o desafio de viabilizar em dois anos diferentes experiências que tinham em primeiro lugar o objetivo de estabelecer contato com a realidade local, neste caso com a região Centro-Sul - RJ, e em segundo, enfrentar uma conjuntura pré e pós pandemia que impôs o isolamento social para cuidado em saúde.

O Município de Paraíba do Sul, onde se localiza o campus UniRedentor, é um ente de pequeno porte, com aproximadamente 50.000 habitantes e se encontra na região Centro-Sul, conhecida como o Vale do Café. É uma cidade em que a zona rural é predominante e o marco histórico está no Distrito de Sebollas onde dizem estar os restos mortais do Inconfidente Tiradentes. Ele faz divisa com Petrópolis e Três Rios, mas está próximo de Juiz de Fora-MG.

Assim, tendo em vista a historicidade da cidade e os desafios colocados em estruturar e viabilizar os projetos, partimos para entender as cidades da região em questão, conforme as exigências da Ementa de cada semestre. Neste sentido tivemos três produtos elaborados e apresentados e o quarto está em andamento (2020-2).

Assim, o nosso primeiro desafio veio com o PI-5, 5º período, e com a seguinte síntese da ementa: “a construção, aplicação e reflexão de uma proposta de intervenção voltada para o campo de estágio supervisionado”. Qual foi então a proposta? Dialogar com a população e com os profissionais de Serviço Social dos municípios de Paraíba do Sul e Três Rios, para tanto tivemos alguns caminhos metodológicos: 1) Oferecer elementos teóricos sobre alguns temas – espaço sócio-ocupacional, interdisciplinaridade e questão social; 2) construir questionário de pesquisa a ser aplicado com os moradores das duas cidades e também com os profissionais; 3) Dividir as cidades em quadrantes a fim de que a pesquisa fosse aplicada em pontos diferentes dos municípios; 4) garantir a experiência de tabulação de dados; 4) elaborar um artigo científico nos moldes estabelecidos pela UniRedentor e produzir como produto um banner.



Os resultados alcançados foram: publicações dos artigos referidos a Questão Social em Paraíba do Sul e Três Rios no Congresso Nacional de Assistentes Sociais (CBAS) 2019, divulgação dos artigos Questão Social em Três Rios e os Espaços Ocupacionais dos Assistentes Sociais em Paraíba do Sul e Três Rios em e-book da Editora Atena e apresentação do trabalho Interdisciplinaridade entre os Assistentes Sociais no Congresso de Iniciação Científica da UniRedentor em Paraíba do Sul no segundo semestre de 2019.

E mal acabou o primeiro desafio, colocaram-nos em uma nova prova de fogo! Ofereceu-nos a disciplina PI 2 com a seguinte síntese da ementa “análise do trabalho do assistente social na sociedade capitalista e a questão social nas diversas áreas de intervenção profissional. O entendimento do Serviço Social como profissão que intervém na produção e reprodução das relações sociais”. Desta vez, foi solicitado pela coordenação do curso que não fosse elaborado banner como produto final, e qual foi a saída? Desenvolvemos a proposta de produzir documentários com no máximo 5 minutos. Neste sentido, tivemos o apoio de um documentarista chamado Delanir Cerqueira¹ e dele recebemos apoio para a elaboração do roteiro e gravação, bem como indicações de como cada roteiro poderia ser produzido. Acrescenta-se a contribuição de Marta Freitas, profissional de Marketing, e de um jovem editor de vídeos chamado Lorrán do Município de Paraíba do Sul o qual nos deu dicas de gravação e luz, bem como realizou a edição dos documentários.

Tivemos como processo metodológico: a construção do projeto interventivo tendo três temas centrais: A atuação do assistente social no Colégio Rio Novo (documentário Cem anos de Ausência), a Questão Socio-histórica e Ambiental (Distrito de Sebellas onde se encontra segundo afirmam os restos mortais de Tiradentes) e atuação dos Assistentes Social na Gestão de Desastres (Entrevista com a Doutora Dora Vargas que atua na questão em Juiz de Fora). Os documentários foram apresentados na Segunda Mostra de Projetos Integradores e, agora em 2020, tivemos a proposta de transformá-los, junto com a referida turma, em artigos jornalísticos para informar a população de Paraíba do Sul.

Aí veio 2020, o semestre inicia e tivemos mais um desafio com uma nova ementa de PI-5 com seguinte síntese: “[trabalhar a dimensão] teoria e prática a partir da análise das políticas sociais. Os conteúdos interdisciplinares terão por enfoque a construção, aplicação e reflexão de uma proposta de intervenção voltada para as políticas sociais no âmbito regional”. A proposta metodológica inicial seria o trabalho de campo, construção de questionário, pesquisa bibliográfica. No primeiro encontro 02/03/2020 escolhemos os municípios da Região Centro-Sul (total de 11 municípios) que seriam objeto de análise sobre a intersetorialidade no Programa Bolsa Família a saber: Vassouras, Paty Alferes e General Levy Gasparian. Entretanto, no dia 19/03 as aulas foram paralisadas por conta da pandemia do Coronavírus (COVID-19) e todo o planejamento foi refeito.

A proposta acordada com a turma foi elaborar os projetos a partir dos dados estatísticos dos referidos municípios nos sites do IBGE, prefeituras e do Ministério do Desenvolvimento e Cidadania do Governo Federal, assim o projeto de cada grupo foi apresentado para pré banca que apresentou sugestões de produto final como: cartilha, blog e instagram.

Todo o desenvolvimento do projeto aconteceu com contato construído pelas redes sociais: email, whatsapp e google formulário, ou seja, a pesquisa foi



realizada através de questionário digital com a participação dos gestores do Programa Bolsa Família de cada Município. A partir da avaliação das condições de ensino emergencial remoto o produto foi redimensionado, pois o semestre foi intenso, e assim a docente decidiu que os discentes elaborassem slides com gráficos, fotos e mapas, com pouco conteúdo escrito para apresentar a banca final. Tivemos representantes de dois Municípios na apresentação final: Paty de Alferes e Levy Gasparian. O produto final foi solicitado pela gestora de Levy Gasparian e acabamos encaminhando o link da live de apresentação para as respectivas Secretarias Municipais de Assistência Social.

E, 2020, não acabou!!! Já estou no PI- 4 com o debate sobre a Política de Saúde. Mas por agora estamos elaborando o projeto e pensando o produto final para a pré-banca. Desta produção frenética surgiram várias questões a saber: Mas como ficam o processo crítico de ensino aprendizagem? Será que as metodologias foram as mais plausíveis? Poderiam ter outras? E os desafios de usar ferramentas e técnicas de ensino-aprendizado não como fim, mas como meio? O que se deseja com estes projetos? Como avaliar o ensino-aprendizagem no ensino emergencial remoto? Foram as indagações que ficaram e que vamos buscar responder, sinteticamente, no próximo item.

As exigências das inovações no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: uma análise para o Curso de Serviço Social

Uma das questões postas no ensino emergencial remoto¹ era que os encontros não ficassem maçantes, pois passamos a descobrir que o tempo no espaço digital não é o mesmo tempo no espaço físico da sala de aula. Os alunos fecham as câmaras e não se mostram, dificultando a leitura de suas expressões faciais. O chat passou a ser o meio de comunicação mais usado e para os corajosos, a abertura do microfone é a expressão mais contundente de suas reflexões.

Iniciar o processo ensino-aprendizagem foi difícil, como a relação estabelecida foi clara e verdadeira, a turma reclamou da aula estava chata e enfadonha! Ai, quais os desafios deveriam ser enfrentados? Você não ver o aluno! Todos estão isolados!! As relações dos grupos ficaram distantes e as conversas também! A questão agora colocada era: virarei Youtuber para chamar a atenção dos alunos? Quais seriam os meios para alcançar a participação dos alunos? A instituição de ensino a qual me vinculo passou a exigir com mais vigor as seguintes técnicas e metodologias: Metodologias Ativas, Ensino por Projeto, Sala de Aula Invertida e uso das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação).

Então começamos a pensar a quem estas técnicas e metodologias estão atendendo: ao mercado de trabalho ou a formação para vida? Estamos querendo construir sujeitos emancipados ou trabalhadores demandados a atender a um perfil profissional? Se existe a crise do capital e com isso, como consequência, o aumento de trabalhadores no mercado de trabalho: como formar para o mercado se em cada nova crise existe uma demanda para o trabalhador? A educação é uma fábrica de trabalhadores ou de construção de sujeitos emancipados que poderão escolher, na medida do possível e da realidade colocada, como realizarão a interação com o mercado de trabalho?

Sei que estas perguntas não serão respondidas imediatamente e com único encontro de sala de aula para o processo de ensino-aprendizado. Mas precisávamos iniciar uma reflexão: o tempo da pandemia trouxe crise sanitária e



intensificou a crise do capital, consequentemente, dada as definições estabelecidas pelas Emenda Constitucional 95 – Teto dos Gastos de 2016, as políticas sociais sofreram o congelamento por 20 anos, atingindo a política de Educação.

Os investimentos em Educação aguentaram baques na redução do financiamento, já antes da pandemia e após a Emenda Constitucional 95, piorou; mais por outro lado, ocorreu o investimento massivo na política educacional no setor privado, com a expansão a Educação a Distância (Ead) e todo aparato de investimento neste setor através do FIES, PROUNE e outros.

Tivemos ainda três outras questões na área de Educação que abateram a política: a primeira o debate do Ensino Domiciliar tendo como objetivo atender os valores conservadores da família, bem como criar no Brasil uma política de proliferação deste sistema de ensino nos moldes dos Estados Unidos. Segundo, o enfrentamento do Movimento da Escola Sem Partido tendo como objetivos impedir as discussões emancipatórias e controlar o fazer docente. E por fim, desde de 2019, estamos vivenciando o desmonte intenso da política de Educação no país, que ficou mais claro com o Futura-se, bem como, com os parâmetros da ideologia obscurantista, o incentivo ao negacionismo da ciência, a exacerbação do preconceito, a tentativa do desmonte da política de Cotas e a influência administrativa e política de uma fração de classe vinculada a bancada da religião.

A partir destas constatações na realidade foi preciso entender as demandas institucionais de uma universidade privada e da sala de aula virtual/remota, já que ocorreu transformações reais na relação entre o professor e o aluno. Como pensar a realidade pandêmica para o Curso de Serviço Social que tem no seu processo ensino-aprendizado no espaço físico: a reflexão, o diálogo, a interação, a investigação, a pesquisa, a ética e etc? E como transpor as relações sociais educacionais para interação em um ambiente virtual?

A resposta começou a ser vislumbrada com a contribuição do professor Pimentel et al (2020) em um artigo chamado: “Princípios da Educação Online: para a sua aula não ficar massiva e nem maçante”. Ali comecei a ficar mais atenta as suas contribuições em alguns aspectos importantes: o professor não transmite conhecimento numa ação bancária, mas o professor terá uma relação colaborativa onde o conhecimento é uma obra aberta. Tal posicionamento colaborativo coloca para o professor a necessidade de fazer uma seleção de leituras indicativas e iniciais a fim de proporcionar que o aluno vá a busca de novos conteúdos e investigação em todos meios possíveis e, em tempos de ensino emergencial remoto, a própria rede social.

O segundo aspecto é que o professor passa ser um mediador de conhecimento e reflexão, assim ele teria que proporcionar diálogos entre os alunos durante o ensino remoto. Mais havia outro elemento, os alunos teriam que realizar atividades autorais e, para tanto, seria necessário que o professor comesse a se beneficiar de todas as ferramentas das TICs disponíveis para garantir acesso de qualidade as informações corretas e não a fake news.

Depois disso, veio um segundo momento de análise: como tornar viável o que o professor Pimentel et al (2020) indicou no seu texto? Aí, tivemos acesso a um outro texto pequeno, mas esclarecedor chamado: “Os Três Momentos Pedagógicos: abordagem temática no ensino” de autoria de Marcelino e Machado (2020), com este texto compreendi que a ementa de ensino da instituição em que

trabalho, possibilitaria que eu trabalhasse por tema, e, com isso, poderia dar a impressão para o aluno que ele estava assistindo uma série temática de ensino. Esta possibilidade faria com que ele não deixasse de participar das atividades sincrônicas e garantisse a discussão e a interação do conhecimento da sua vida enquanto sujeito histórico com o conhecimento proporcionado na disciplina.

Mas, qual seriam estes três momentos pedagógicos? Eles são os Temas Significativos que se desdobram: seleção e organização de conteúdo; processo dialógico e problematização entre aluno e professor e abordagens dos conceitos científicos. A partir destes três momentos busquei inserir temas sobre a condição da conjuntura nacional, e em nosso tempo a pandemia, que pudesse desdobrar em questionamentos e garantisse o atendimento das diretrizes da ementa.

A partir desta reflexão compreendi então que as técnicas e metodologias como: Metodologias ativas, Ensino por Projetos, Sala de aula invertida e uso das TICs, principalmente a orientação da introdução da Gamificação no ensino, não eram o fim, mas o meio de garantir a possibilidade de acesso a novas formas de conhecimento, acessar a tecnologia de forma coerente e de proveito para vida emancipada, provocar a criatividade no processo reflexivo e de produção autoral, construir conhecimento no saber ouvir o outro e, acima de tudo, tornar a educação como elemento que interage com o mundo do trabalho a partir das reflexões de István Mészáros em: Educação para Além do Capital, ou seja, a relação da educação com o trabalho está para a primeira como condição de emancipação para a vida e o segundo como criação, na relação entre o homem e a natureza e entre o próprio homem, e não subordinação, ou seja, criando condições de entender a intensificação da exploração pelo trabalho.

Assim compreendi que não há a questão: sou professor ou serei um youtuber? Sou professor, e preciso ser uma educadora em tempos extremamente difíceis no ato de ensinar, ouvir e criar reflexão em meio remoto, de isolamento social e em condições precárias para o trabalhador professor. Neste momento, compreender que não sou a Mulher Maravilha voluntarista ou messiânica, mas que busca uma compreensão dialética da realidade para contribuir com alternativas de reflexão neste período tão difícil para a educação. Assim como, não tem nada pronto! É necessário reconhecer que estamos nos sentindo perdidos, assumindo que todos estamos sem respostas viáveis, por isso é necessário estarmos atentos para aqueles que mostram respostas prontas e convencionais para atender o processo acumulativo do capital.

Outro elemento foi entender que as técnicas e metodologias de ensino não são o elemento fundante do ensino-aprendizagem, mas instrumento/ferramentas que ganham sentido quando nós professores/educadores sabemos como, por que e quando usar, bem como a quem desejamos servir, ou seja: ao processo reprodutivo e acumulativo do capital ou ao esclarecimento, debate e reflexão das condições do mercado de trabalho e tudo a que a ele está vinculado com os discentes. Nesta reflexão, entendi que podia dar sentido ao que eu acreditava e entendia enquanto sujeito histórico e em construção, porque até eu era uma aluna durante o processo.

E por fim, descobrir a necessidade de saber quem iria interagir comigo durante o ensino emergencial remoto, pois agora estaríamos ligados a residências dos discentes, as suas histórias e as suas condições físicas de estudo. Abria-se uma janela para outra realidade distante da sala de aula física e apropriar-se das brincadeiras foi um momento crucial: identificar aqueles que não pentearam o



cabelo, identificar através das falas os que assistiam as aulas com pijamas e debaixo das cobertas e, quando, tornar os encontros fofos com apresentação de filhos dos discentes falando comigo e receber a expressão de carinho: “estamos com saudades”!!! Entramos na vida privada dos alunos e precisamos ser éticos! Assim a dimensão da realidade social, econômica e cultural destes sujeitos históricos fazem parte do processo ensino e precisamos observar para propiciar a reflexão a partir da realidade de cada um.

Desta forma a disciplina Projeto Integrador passou a ter um novo significado que não só a apresentação de resultado numa feira de Mostra de Projetos Integradores no final de semestre. Mas, acima de tudo, é necessário se importar com o processo de construção do projeto, pois é nele que o ensino-aprendizado acontece, que as relações e vínculos são construídas e em tempos de pandemia é uma justificativa para estarmos numa relação colaborativa, que promova a reflexão de temas relevantes para a sociedade em âmbito local e desta forma contribuindo para a construção dos sujeitos históricos.

Conclusão

Concluimos que estamos em processo de aprendizado enquanto trabalhadores da educação e precisamos entender as nossas próprias condições de trabalho, para poder, daí, identificar a brecha de um ensino para a emancipação humana e não de subordinação ao mercado de trabalho, que se encontra nos marcos de 2020, em crise. É necessário tomarmos como referência os 12,8 milhões de desempregados de acordo com a Pnad do último trimestre de 2020 e compreender as condições que a política de educação será demandada a atuar.

A disciplina Projeto Integrador foi o ponto inicial desta reflexão, que tiveram dois momentos fundamentais. O primeiro momento é o pré pandemia, quando todas as atividades eram realizadas presencialmente e os produtos finais eram visitados numa Feira de Mostra de PI no final de cada semestre nas dependências da instituição de ensino. E o pós pandemia, que se restringiu a uma banca, a qual pode garantir uma avaliação isenta ou não, pois depende do ponto de vista se o produto agrada ou se poderá ter mais likes. Neste momento de realização da banca é que entramos no seio da sociedade produtivista, pois o que importa é o produto e não o processo.

Aí, depois de redigir este relato, observei o quanto a disciplina Projeto Integrador pode ser o caminho inovador de criação e emancipação e não apenas um produto no final de semestre, que tem o fim somente de promover a instituição de ensino. Mas inverter a situação, e tomar a instituição de ensino para promover a investigação sobre a realidade para contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas para as cidades onde a unidade de ensino está localizada e propiciar condições de aprendizado significativo para vida em sociedade.

E dentro, deste relato de experiência, fica a certeza da possibilidade de trocar com quem possa nos entender a fim de contribuir para o aprendizado coletivo e reflexivo em tempos que não sabemos para onde vamos, com certeza!!!

Referências





BRASIL. Código de Ética Profissional dos Assistentes Social – 1993. Assistente Social: Ética e Direitos. Coletânea de Leis e Resoluções Volume I. Rio de Janeiro: CRESS-RJ, 2008.

BRASIL. Lei 8662 de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Assistente Social: Ética e Direitos. Coletânea de Leis e Resoluções Volume I. Rio de Janeiro: CRESS-RJ, 2008.

FACREDENTOR. Regulamento Institucional Projeto Integrador. Itaperuna, 2017.

MARCELINO, Valéria e MACHADO, Cassiana Barreto Higyno. Os Três Momentos Pedagógicos: abordagem Temática no Ensino. Rio de Janeiro: IFF, 2020.

MÉSZÁROS, Istiván. Educação para Além do Capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social/ABEPSS - 2001. Assistente Social: Ética e Direitos. Coletânea de Leis e Resoluções Volume I. Rio de Janeiro: CRESS-RJ, 2008.

PIMENTEL, Mariano e CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva e não maçante. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>. Acesso em 11 set 2020.



O OLHAR DO PROFISSIONAL FRENTE AS DEVOLUTIVAS DAS ATIVIDADES REMOTAS EM TEMPO DE PANDEMIA

Suzana Maria de Andrade Oliveira¹, Patricia Caroline Fiorante Higuchi²,
Maria São Pedro Barreto Matos³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente artigo ressalta a investigação de aspectos sobre os desafios e ações de professoras de Educação Infantil, da Prefeitura de São Paulo, frente ao isolamento social e suspensão de atividades presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19. O olhar desse profissional sobre o seu fazer pedagógico e como as famílias responderam em suas devolutivas, como um responsável em acompanhar obrigatoriamente as atividades sugeridas, visto que as crianças necessitam de acompanhamento para o uso do aparelho digital no qual chega a proposta. Assim, os resultados foram pautados em suas análises metodológicas por meio de pesquisas bibliográficas, utilizando a análise do discurso. Para tanto, foram trazidas a este trabalho aspectos referentes a uma questão específica do questionário, diante da pandemia da Covid-19, no atendimento remoto. Por fim, a análise dos resultados apontou a insegurança e desconforto mobilizante, as professoras embora desafiadas pelo medo da doença, reinventaram suas ações estratégicas para que o acesso das crianças ao contexto escolar fosse mantido e assegurando as práticas educativas na primeira infância.

Palavras-chave: Ensino remoto, Pandemia, Sentimento

Introdução

2020 é um ano que ficará marcado pela COVID-19. A pandemia afetou diretamente a rotina dos brasileiros e, na Educação não seria diferente. Houve necessidade de repensar caminhos, rever estratégias e construir maneiras para a continuidade do atendimento e aprendizagem de forma remota.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Psicopedagoga e Professora de Educação Infantil em exercício na Prefeitura do Município de São Paulo. Já lecionou para Especialização em Psicopedagogia e para o Ensino Fundamental I. Atua como prestadora de serviços para empresa de Educação com formação de professores. Formação inicial em Magistério. Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais. Dedica-se ao estudo de temáticas relacionadas à Educação da Primeira Infância e à Formação Docente. E-mail: suzanaand@hotmail.com

2 Professora, Neuropedagoga e Assistente de Direção na Prefeitura Municipal de São Paulo. Educadora desde 1998, formada em Magistério e Pedagogia, Pós-graduada em Pedagogia Empresarial, Gestão Pública Municipal, Docência do Ensino Superior, Transtorno Global do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual. Dedica-se ao estudo de temáticas relacionadas à Educação da Primeira Infância, Parceria com as famílias no âmbito Educacional e Educação Inclusiva. E-mail: patricia.higuchi@sme.prefeitura.sp.gov.br

3 Mestre em Educação de Ciências Naturais e Matemática (NPGEICIMA) pela Universidade Federal de Sergipe/UFS; Atua como Formadora de Professores da Editora Moderna-SE - Psicopedagoga, Professora de educação básica da rede Municipal de Aracaju- SE, Professora da rede Municipal de São Paulo – SP (2004-2019); Educadora desde 1996, formada em Magistério e Pedagogia, Pós-graduada em Administração Escolar, Cultura e Cidadania e Arte Educação. Dedica-se a temáticas relacionadas à Formação Docente, Processos de Ensino e Aprendizagem e aos estudos sobre a primeira infância. E-mail: mapedro@hotmail.com



Na Educação Infantil, os professores se viram diante de um contexto nunca antes vivenciado, no qual a necessidade de distanciamento social veio contrapor os pressupostos necessários e defendidos nessa etapa da educação: o contato, a troca, a interação, a presença física.

Diante desse cenário, buscou-se construir uma pesquisa que respondesse aos anseios vivenciados pelos docentes nesse processo. As professoras-pesquisadoras são professoras de Educação Infantil que ocupam respectivamente, os cargos de professora de Educação Infantil em exercício, assistente de direção e professora dos anos iniciais e identificaram como relevante a reflexão sobre o momento de pandemia.

Houve uma mobilização para traduzir em palavras o olhar dos pares que atuam na Prefeitura de São Paulo na Educação Infantil. Foi realizada, então, uma pesquisa/artigo para o Colóquio EDUCON 2020 a qual foi intitulada como “Desafios da educação infantil acerca do ensino remoto”. A produção teve como embasamento questionários abertos respondidos por professores de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo.

Em continuidade à pesquisa inicial, aqui, tratar-se-á de apontar, de forma minuciosa, aspectos específicos de uma das perguntas realizadas às professoras de Educação Infantil naquele momento: “Como está a devolutiva das famílias em relação às atividades enviadas? Como você se sente nesse processo?”.

A escolha específica dessa questão para aprofundamento do estudo, deu-se em decorrência das devolutivas recebidas, foi possível notar anseio e desconforto nas respostas.

Além disso, o estudo do percurso nacional e dentro da Prefeitura para o embasamento teórico, mobilizou a leitura da Carta Aberta aos Educadores, documento emitido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo diante da pandemia. No documento, a secretaria explicita necessidade em lidar com o momento.

Não desistir será fundamental! É o momento de se reinventar e estar aberto a novas formas de ensinar e de aprender. O equilíbrio emocional também será importante nesse processo. Por isso, ter apoio dos parceiros (outros professores ou outras equipes gestoras) é necessário. (SÃO PAULO, 2020a).

No trabalho, a contextualização do que é a etapa da Educação Infantil se mostra crucial para o entendimento do desconforto relatado pelas professoras, em especial, pelas que atuam nessa etapa da educação.

Contextualização

A Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo é dividida em duas etapas, marcadas pelos espaços denominados: CEI (Centro de Educação Infantil) que atende a crianças de zero a três anos e EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) que atende crianças de quatro a cinco anos.

A pesquisa que partiu de entrevista realizada junto a docentes da Prefeitura de São Paulo abrangeu profissionais dos dois segmentos.

A Educação Infantil é parte da Educação Básica, tal denominação é pautada na LDB/96, que delibera sobre como deve ser a Educação Infantil:



A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Partindo da LDB/96 que é o marco legal de reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica, há produções relevantes acerca da organização e das concepções que norteiam as ações em tal etapa.

Entender as concepções que sustentam o trabalho pedagógico nessas instituições é um dos caminhos para, além do aspecto da doença em si e dos temores individuais diante da mesma, conceber-se o porquê de mostrar-se desafiador o momento educacional para a primeira infância.

Para embasamento, nos ateremos nessa produção aos documentos mais recentes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade. É importante apontar que a estratégia de utilizar apenas esses documentos mais recentes é a delimitação. Salientamos, que há produções anteriores que muito contribuíram e são de extrema relevância na construção do percurso da Educação Infantil.

Escola, educação infantil, infância são conceitos garantidos pelo papel do professor na oferta às crianças atendidas. Surgiu, então, temor em lidar com novo cenário que pudesse impossibilitar a manutenção de direitos conquistados historicamente devido ao distanciamento social.

No Currículo da Cidade, podemos identificar a intenção de propiciar a construção de autonomia e protagonismo aos bebês e crianças.

A escola é um lugar onde se aprende a conduzir a existência, tendo em vista o interesse comum, e não apenas os desejos e interesses individuais. Na Educação Infantil, os espaços possibilitam o exercício da ação coletiva e da autonomia dos bebês e das crianças nas suas investigações, isto é, na sua descoberta de si e dos outros e no conhecimento do mundo. Estar nesse espaço educativo possibilita aos bebês e às crianças criar uma voz própria, com autoria e protagonismo. É um tempo para identificar os seus sentimentos e desejos, construir um estilo pessoal frente ao mundo, aprender a compreender as pessoas e a diversidade de seus modos de ser e estar, fazer escolhas desenvolvendo significados pessoais e significações sociais (SÃO PAULO, 2019,p.23)

Essa infância que aparece aqui, protagonista, centro do trabalho pedagógico é uma construção conceitual pautada em transformação histórica sobre o papel social da criança, onde foi possível entender que há necessidade de escuta e entendimento das necessidades por ela apontada.

A infância é entendida como momento socio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social.

O processo de aprendizagem acontece como resultado de uma construção pessoal dos bebês e das crianças, em interação ativa com as outras crianças de mesma idade e de idades diferentes, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais entram em contato. (SÃO PAULO, 2019. p.68)

Lidar com a necessidade de distanciamento social, foi, de certa forma, repensar uma ação construída ao longo dos anos que perpassa o entendimento de como as crianças aprendem, qual o papel do adulto nesse processo e como a escola pode contribuir. Como promover interação? Como praticar a escuta? Como ser parte desse desenvolvimento, de forma remota?



Ações da Prefeitura

Em de março de 2020 como medida de ação diante da pandemia foi declarada quarentena. A Prefeitura de São Paulo agiu determinando antecipação do recesso escolar.

Houve nota de esclarecimento do Conselho Nacional de Educação acerca dos encaminhamentos para atendimento remoto

visando orientar os sistemas de ensino quanto à necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares por conta da necessidade de ações preventivas contra a propagação do COVID 19, em que elenca, no que se refere à educação básica:

VII - para a Educação infantil, na faixa etária correspondente de 0 a 5 anos, deverão ser elaborados e enviados, de forma digital, roteiros de brincadeiras, atividades lúdicas, literárias, musicais e culturais; (SÃO PAULO, 2020c)

Ao término do recesso, a Prefeitura emitiu Carta aos Educadores, onde apresentou o posicionamento da Secretaria Municipal de Educação em relação ao momento.

Para a manutenção da proposta curricular da Prefeitura e continuidade da aprendizagem, a equipe da SME elaborou dois cadernos denominados “Trilhas de Aprendizagem” sugerindo atividades que envolvam interações, brincadeiras, jogos e diferentes experiências para garantir a continuidade das aprendizagens com seus familiares (SÃO PAULO, 2020a). Tal material foi planejado para envio para a residência dos alunos e disponibilizado de forma virtual em página da secretaria.

As escolas e profissionais foram orientados a criar canais de comunicação nos quais disponibilizassem propostas para que os familiares oferecessem às crianças. A plataforma oficial, oferecida pela SME foi o Google Classroom, mas outros canais digitais de comunicação foram utilizados por serem mais acessíveis às famílias, como facebook, whatsapp.

Mediante a esse olhar, os professores relataram aspectos importantes diante do contexto pedagógico, com um possível retorno às aulas naquele momento, embora a Covid-19 ainda tivesse uma presença muito forte em muitos lugares do Brasil e em São Paulo.

Apresentamos desta forma um dos aspectos mais relevantes e com aprofundamento sobre o tema neste contexto de pandemia em que se encontram os professores, com um trabalho de reinvenção de práticas sem uma prévia organização, tal qual inesperadamente foi tomado, desta forma dando voz ao seu olhar e refletir sobre esse momento histórico em que toda a sociedade se encontra.

Análise do resultado

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), a presente investigação está fundamentada em algumas características da abordagem qualitativa, optou-se por investigar duas modalidades de ensino infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo, Centro de



Educação Infantil (CEI) e as denominadas Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

A pergunta que subsidiará as reflexões acerca do tema será: Como está a devolutiva das famílias em relação às atividades enviadas? Como você se sente nesse processo? Foram 44 professoras que participaram dessa pesquisa. O maior público dos entrevistados no aspecto geral com 84,1% têm idade acima de 40 anos.

A principal técnica utilizada foi a aplicação de questionário aberto.(ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999; LÜDORF, 2004). Os dados provindos dos questionários foram interpretados com base na análise de conteúdo, pontuada por dois princípios básicos: o da repetição e o da relevância (TURATO, 2003).

Além dos questionários, trabalhou-se com a análise documental, variando assim métodos que permitem uma melhor compreensão do fenômeno a ser estudado, enriquecendo as interpretações próprias desse tipo de pesquisa (LÜDORF, 2004).

Contextualizando o resultado

A questão apresentada se refere ao olhar frente aos desafios durante quatro meses de trabalho remoto e as devolutivas das famílias frente ao trabalho desenvolvido por meio das atividades remotas.

O questionamento levou à incidência de termos como, desânimo, pouca devolutiva, nenhum retorno, pouco retorno, frustrante, invisível, palavras que apareceram nas respostas à questão e algum momento das falas das professoras. Sabemos que a motivação tem caráter cognitivo e é identificada com a mobilização de forças ativas e esforços do sujeito, com vistas à realização de certos objetivos. A motivação tende a levar o sujeito a superar obstáculos e ir adiante. (ALVES, 2010).

Assim, Pozo (2002) afirma que para explicar que a motivação não depende apenas dos motivos que temos, mas também do sucesso que esperamos ao tentar alcançá-los. No contexto educacional para alcançar essa motivação também é preciso atingir a todos os alunos, bem como os que necessitam de acompanhamento pedagógico devido às deficiências e os transtornos.

Contudo grandes foram os desafios enfrentados pelos professores que de forma abrupta e inesperada tiveram que aprender ferramentas digitais, e usar acessórios tecnológicos para que esse ensino remoto chegasse à casa de poucos alunos devido ao escancaramento da desigualdade social.

Assim, para as professoras foi desafiador a elaboração de atividades lúdicas, porém acreditam que elaborar atividades simples e divertidas que possam ser realizadas com facilidade pelas famílias, utilizando materiais que têm em casa e que não requeiram compras realizá-los.

Consequentemente essa motivação ou a frustração sobressaiu em alguns momentos, em que houve, devidos a tantos fatores socioestruturais a percepção e a visualização da discrepância entre o esforço empreendido por parte das professoras e o retorno, principalmente, das famílias da Educação Infantil.

Desafios esses que todo o coletivo escolar, professores, coordenadores, diretores e colaboradores, enfrentaram para conciliar as diversas atividades que

surgiram e tiveram que se adaptar e se reinventar em suas funções, acompanhamentos e atualizações virtualmente..

Assim também, as exigências no processo de aquisição de habilidades técnicas, em busca de conhecimentos em tecnologias, pois o ensino remoto, se fez necessário diante da Covid-19, e muitas professoras consequentemente buscaram o aprimoramento para poder exercer seu trabalho remotamente e que têm consequências diretas na produtividade e na qualidade do mesmo.

Sobressaindo também, as devolutivas que de modo geral foram com baixa participação das famílias, mas que as professoras continuam trabalhando para que os alunos se sintam lembrados e pensados dentro desse contexto de educação remota em que a participação da família é imprescindível. Para que ela aconteça mesmo que de modo brando alguns aspectos devem ser apontados, para a baixa devolutivas dos pais nesse contexto de aulas remotas, de acordo com a resposta: “As devolutivas estão sendo bem poucas, e cada vez mais estão diminuindo. Fico frustrada pois estamos nos esforçando para desenvolver um trabalho bom para as crianças: pesquisando, discutindo, refletindo e passando horas editando. Porém, compreendo que muitos pais não estão tendo tempo para acompanhar e muitas vezes não tem recursos também. (A. M. M. L).

Deste modo podemos sabemos que muitas possibilidades podem acontecer para essa baixa devolutiva, como: conexão com baixa velocidade, número de aparelhos celulares reduzidos, ou até mesmo problema na memória de seus equipamentos digitais. Sabemos que para uma boa visualização, desses recursos audiovisuais é necessários aparelhos tecnológicos com alta resolução.

Outro ponto, é a necessidade de acompanhamento em tempo integral de algum responsável durante esses momentos de interação pedagógica. Na Educação Infantil a presença do responsável nessa interação de aulas remotas é importante uma vez que essa faixa etária necessita de acompanhamento e orientação.

Ademais, foi quase unânime esse sentimento de frustração nas devolutivas das atividades remotas pelas famílias. Uma outra resposta nos aponta isso: “Em minha turma, de 10 alunos, apenas 2 acessam o Google sala de aula. No Facebook, acredito que as famílias vejam as atividades, porém não fazem comentários. Sinto falta de interagir mais com as famílias e crianças.” (C.M.K.).

As reflexões apresentadas pelas professoras sobre as atividades e, consequentemente, sobre a baixa participação das famílias nos remetem a pensamentos acerca da desigualdade social que permeia as famílias que usufruem do sistema público educacional.

É necessário um debate reflexivo em face às contradições no trabalho docente, e que o exercício do magistério está na linha de frente para uma mudança social e capaz de se renovar com formações, investimentos, profissionalismo, num diálogo constante entre órgão público, professores e família, constituintes da nossa sociedade.

Conclusão

Portanto conclui-se que o professor durante esse processo de ensino remoto, diante do seu olhar sensível a esses aspectos de enfrentamento de barreiras sociais, para o seu fazer em que muitas vezes as famílias não





conseguem acesso às atividades e uma devolutiva muito pequena frente ao números de alunos que estão matriculado em suas respectivas unidades escolares.

A educação é um ato de transformar criticamente a sociedade e o que evidenciou-se foi um processo de educação que muito precisa avançar para dar uma educação de qualidade em situação de vulnerabilidade social a qual a pandemia da Covid19 evidenciou em nossa sociedade.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ALVES, Patricia I. B. **Satisfação, insatisfação no trabalho dos professores do 1º. Ciclo do ensino básico**. Estudo do Concelho de Caldas da Rainha. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

_____. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional** – LDB n.º. 9394/96. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

_____. MEC, SEF. **Referencial Curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC, CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CODO, W ; GAZZOTTI, A. A. **Trabalho e afetividade**. In: CODO, W. (coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ, Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p 48-59.

Folha informativa Covid-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: em 24 ago. 2020.

KNUPPE, LUCIANE. **Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental**. *Educ. rev.* [online]. 2006, n.27, pp.277-290. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100017>.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 2003.



LÜDORF, S. M. A. **Do corpo design à educação sociocorporal**: o corpo na formação de professores de Educação Física. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. Ministério da Saúde. **Boletim informativo**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/> Acesso em 28 de ago. 2020.

MOREIRA, H. A. **A investigação da motivação do professor**: a dimensão esquecida. Educação e Tecnologia, Curitiba, v. 1, p.88-96, 1997.

OLIVEIRA, Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade. Campinas, v.25, n.89, set/dez, 2004, p.1127-1144.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. 1.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa SME nº 23, de 11 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do Calendário de atividades – 2019 nas Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2018.

_____. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo, SME/COPED, 2019.

_____. **Carta aos Educadores**. São Paulo, SME/COPED, 2020a.

_____. **Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 02/2020 de 21/03/20**. Normas para a reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, 2020c.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003



ESTADO DA ARTE SOBRE PESQUISA CONEXA A MATERIAIS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO E APRENDIZAGEM

Fátima Aparecida Kian¹, Luzia Roseli da Silva Santos²,
Claudio Marcelo Alves Marques³, Ailton Paulo de Oliveira Junior⁴

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este estudo aborda os passos iniciais da construção de um Estado da Arte na pesquisa educacional sobre problemática dos materiais didáticos para deficientes visuais e auditivos. Neste sentido partimos de considerações acerca dessa pesquisa bibliográfica retendo como base os trabalhos dos autores Mendes (2009), Mantoan (2003), Sá (2007) e Cerqueira e Ferreira (2000), em seguida levantamos por meio de tabelas com quesitos pré-determinadas sobre material didático na educação inclusiva e foram encontrados 12 artigos no Google Acadêmico, dentro os quais foram analisados pesquisadores, instituições, regiões e os objetivos destacando o recorte do ensino inicial a educação básica no período de 2002 a 2019 encontramos materiais didáticos para os deficientes visuais e surdos. Sendo estes todos adaptados e não específicos; que colaboram para a educação inclusiva. Na análise dos artigos científicos levantados nas bases de dados ressaltamos sua contribuição para prática pedagógica e formação docente.

Palavras-chave: Material didático. Deficientes visual e surdo. Ensino/aprendizagem.

Introdução

Temos como objetivo, além de fazer algumas considerações sobre o Estado da Arte do material didático na educação inclusiva para deficientes e as dificuldades encontradas, averiguar se há, no Brasil, os materiais didáticos utilizadas no ensino com alunos deficientes visuais e surdos/mudos desde sua formação inicial até o ensino médio, e como objetivo específicos temos: a) Realizar um levantamento da produção nacional sobre o uso de materiais didáticos adaptados para deficientes no ensino/aprendizagem. b) Averiguar quais regiões foi encontrado estes materiais didáticos e em quais a quais etapas do ensino, c) Identificar quais disciplinas foram encontrado mais material didático.

A pesquisa se deu através do site do Google Acadêmico, desde o ano de 2002 a 2019 e faremos análise de conteúdo das produções encontradas (resumos e artigos) sobre os materiais didáticos para deficientes e nossas fontes serão estes resumos destes artigos disponíveis nos sites indicados.

A educação inclusiva é tema da atualidade, podendo ser conceituado como uma educação que esta voltada para pessoas com deficiências, qualquer que seja esta deficiência: visuais, intelectuais, física, auditivas entre outras tantas deficiências (NASCIMENTO et al.,2012).

1 UFABC – Universidade Federal do ABC.

2 UFABC – Universidade Federal do ABC.

3 UFABC – Universidade Federal do ABC.

4 UFABC – Universidade Federal do ABC.



Mas não é de agora que se discute a inclusão social como um pré-requisito para se tiver garantido liberdades fundamentais da vida humana e isso foi imposto no Brasil em termos legais pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (BRASIL, 1996) que foi discutida e aprovada pela Declaração de Salamanca com princípio fundamental *“Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”* (UNESCO, 1994), mas o intuito principal é a busca da participação de todos que sejam deficientes mas que ativamente sejam incluída e em todas as atividades que a escola possa proporcionar e é responsabilidade da coordenação da escola e dos docentes promovê-la proporcionando tal inclusão.

Qualquer que seja esta deficiência, vários são as dificuldades existentes desde o ensino inicial até o ensino médio. Como discorre Mantoan (2003,p.7)

Estamos “resinificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados.

Sá, Campos, Silva (2007, p.21), discorre que para haja uma inclusão deficiente visuais efetiva em sala é necessária o aprendizado seja completo e significativo. É importante possibilitar a coleta de informação por meio dos sentidos remanescentes. A audição, o tato, o paladar e o olfato são importantes canais ou porta de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro. Lembramos que se torna necessário criar um ambiente que privilegia a convivência e a interação com diversos meios de acesso à leitura, à escrita e aos conteúdos escolares em geral.

Sá, Campos e Silva (2007, p.15), a cegueira é:

“uma alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente”. Já na baixa visão, visão subnormal, ou visão residual, existe uma variedade e intensidade de comprometimento da visão, que englobam desde a pouca percepção de luz, até a redução da acuidade e do campo visual.

Desta forma, este estudo vai ao encontro de averiguar justamente estas dificuldades, principalmente se tratando de material didático que é tão importante para o ensino-aprendizagem, segundo Mendes (2009) que define e chama de “recursos didáticos” como:

(...) elementos indispensáveis que, aliados aos métodos e procedimentos, facilitam e apoiam o desenvolvimento de todas as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula. É necessário que os recursos estejam descrito no plano de ensino e sejam integrados a atividades docentes conforme as etapas do trabalho do professor em sala e aula, e ao selecionar este material o professor deve considerar a adequabilidade, continuidade, a criatividade entre outros aspectos que tornem o material um aliado do professor e do aluno durante todo o processo.

Mendes (2009) segue dizendo que “a seleção dos recursos didáticos deverá ocorrer a partir de uma classificação que evidencie qual o mais eficiente e mais adequado à operacionalização das ações previstas no plano de ensino”



Já para Cerqueira e Ferreira (2000), recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem.

Metodologia

O enfoque deste trabalho trata-se de pesquisa qualitativa do estado da arte em busca de conhecer quais os materiais didáticos existentes, para quais deficiências, em quais disciplinas foram encontradas este materiais didáticos, em que região do país estão sendo mais utilizados e as fundamentações teóricas e com que objetivo foram os mais pesquisados.

A coleta de dados foi efetuada em site do Google Acadêmico no período de 2002 até 2019, procuramos pelas palavras chaves: material didático para deficientes visuais e surdos e mudos, recursos pedagógicos adaptados, adaptadores manuais, mobiliário adaptado, mobilidade e recursos para comunicação alternativa., inicialmente focamos na deficiência visual, como encontramos poucos estudos a respeito de material didático para deficientes visuais, resolvemos ampliar para outros tipos de deficiência mas que fosse comum também, então pesquisamos sobre surdo e mudo, encontrando um pouco mais de estudos a respeito de materiais didáticos, talvez não fosse o suficiente mas estacamos .

A partir destes estudos realizamos com colaboração de tabelas pré-definidas o que poderíamos analisar e assim destacamos em cada artigo o que realmente nos seria de grande valia para entender quais materiais didáticos existem, para que tipos de deficiência, e depois de realizadas estas tabelas partiram para análise de dados e as considerações finais deste estudo.

Resultados e Discussões

Os resultados confirmam nossas expectativas iniciais da pouca quantidade de materiais didáticos existentes para deficientes seja visual, surdo ou mudo, além poucos materiais já conhecidos, e pouco utilizados em razão do pouco conhecimento dos professores principalmente de rede pública, foram encontrados 11 artigos onde a maioria das pesquisas de concentra nas regioes sul e sudeste em especial no estado de São Paulo, com 5 artigos publicados, seguido pelo estado Paraná, nas outras regoes apenas 1 no estado de sergipe conforme a tabela 1.



Tabela 1- estado

Estado	N	%
Paraná	3	27
Rio de Janeiro	1	9
Santa Catarina	1	9
São Paulo	5	45
Sergipe	1	9
Espirito Santo	1	9

Fonte: o autor

Percebe-se que todos os pesquisadores são de universidades públicas, onde a UNICAMP se destaca com 3 artigos, e um artigo nas demais no período de 2002 a 2019. Conforme a Tabela 2

Tabela 2 - universidades

Instituições	N	%
Universidade Estadual de Londrina	1	8,30
UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE	1	8,30
Universidade Regional de Blumenau	1	8,30
Universidade Federal do Paraná	1	8,30
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1	8,30
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Bauru	1	8,30
Universidade de Campinas	3	25
Faculdade de filosofia e Ciências -UNESP	1	8,30
Universidade Federal de Sergipe	1	8,30
Universidade do Espírito Santo	1	8,30
	12	100

Fonte: o autor

Nos onze artigos, foram produzidos por 26 pesquisadores em diferentes níveis de formação acadêmica, conforme mostra na Tabela 3



Tabela 3 - Pesquisadores

Pesquisadores	N	%
Fernanda Domingues, mestranda	1	3,85
Laís Cristina Licheski, doutora	1	3,85
Ana Paula Poffo Koepsel, mestranda	1	3,85
Thaís Elisa Barcelos Abreu, mestranda profissional	1	3,85
Daniela Pimenta de Andrade,	1	3,85
Gustavo Lachel	1	3,85
Sabrina Pereira Soares Basso	1	3,85
Vera Lucia Messias Fialho Capellini	1	3,85
Rita DE Cássia Letto Montilha	1	3,85
Edméia temporini	1	3,85
Maria Inês Rubo de Souza Nobre	1	3,85
Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto	1	3,85
Newton Kara-José	1	3,85
Eder Pires Camargo	1	3,85

Fonte: o autor

Foi feita uma análise dos campos onde foram feitos os estudos pelos pesquisadores, quatro dos onze artigos pesquisou o professor e sua atuação na sala de aula.

Tabela 5: os artigos publicados conforme a escolaridade dos participantes

Escolaridade		%
Educação fundamental I/II	3	27
Educação fundamental I	1	9
Educação fundamental II/ Ensino médio	3	27
Professores do ensino básico	4	36
total	11	100

Fonte: o autor

Na pesquisa dos onze artigos, destaca-se a adaptação de Materiais didáticos para deficientes visuais e surdos, não foi encontrado um material específico. Conforme mostra a tabela 6



Tabela 6 - objetivos

Titulo	Objetivo
Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiências visual	Material didático (audiovisual)
Atividade e material didático para o ensino de física á alunos com deficiência visual: Queda de objetos	Material didático para ensino de física
Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino: Confeção e utilização de recursos didáticos adaptados	Material didático
Utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual	Análise do ensino de ciências
Material didático para alunos surdo: A literatura infantil em libras	Material didático (vídeo)
Design e educação: projeto de um material didático para deficiente visual	Material didático
Um olhar sobre o ensino de ciências e biologia para alunos deficientes visuais	Métodos de ensino de Ciência e biologia
Materiais Didáticos no ensino de Matemática para estudantes com deficiência visual	Professores
A elaboração de recursos didáticos para o ensino de Astronomia para deficientes visuais	Professores/ levantamento bibliográfico
o ensino de matemática para alunos com deficiência visual	Professores/ levantamento bibliográfico
Desenvolvimento de material didático adaptado para crianças com deficiência visual	Material didático

Fonte: o autor

Considerações finais

A questão “do material didático para deficiente visual” entendemos que existe necessidade de desenvolver mais estudos em razão da pouca quantidade encontrada durante nossas pesquisas, além da importância do tema percebemos que existe pouca formação sobre como utilizá-los em sala de aula

Como nota geral das informações encontradas podemos também concluir que prevalece um enorme falta de conhecimento por parte dos professores em utilizar e desenvolver seu próprio método de material didático. Sugerimos mais

pesquisa como incentivo além de fazer uma busca mais ampliada com outros descritores

Acreditamos, contudo que a situação vai ser revertida dentro de algum tempo, se além das pesquisas a respeito destes materiais didáticos haja alguma política pública e incentivo que incluam as escolas com maiores quantidades de alunos com deficiências, além destes materiais didáticos e seu desenvolvimento, implementação e avaliação por parte de especialistas com conhecimento altamente relevantes na área.

Esperamos que mais investigação apareça em breve para questões como estas na inclusão do deficiente.

Referências

BASSO, Sabrina Pereira Soares. Material didático para alunos surdos: a literatura infantil em libras. Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 2, nov. 2012. Relatos de Experiência. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

GOYA, Pedro Ryo de Landim. ANDRADE NETO, Mariano Lopes. LANDIM, Paula da Cruz. Design e Educação: Projeto de um material didático para deficientes visual. Blucher Design Proceedings. Novembro de 2014, numero 4, volume 1, Gramado – RS, 2014.

MENDES, Iran Abreu. Matemática e investigação em sala de aula. Tecendo redes cognitiva na aprendizagem. Editora Livraria da Física. São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, C. F.; CAÑETE, L. S. C.; CAMPOS, W. S. S. C. Educação inclusiva no Brasil e as dificuldades enfrentadas em escolas públicas. Rio de Janeiro: Redentor, 18 p., 2012.

OLIVEIRA, Andressa Antônio. Um olhar sobre o ensino de Ciências e Biologia para alunos deficientes visuais. Dissertação da Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus / ES – 2018.

OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf.BIZ, Vanessa Aparecida. FREIRE, Maisa. Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino: confecção e utilização de recursos didáticos adaptados. Núcleo de Ensino/PROGRAD – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília

SÁ Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Atendimento educacional especializado Deficiência Visual. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2019. (Pag. 21)

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, nº 5, dezembro de 1996. p.15-20.



MASTERCHEF LATINO-AMÉRICA: RELATO DE PRÁTICA SOB A PERSPECTIVA DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Fernanda Filgueiras¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Estamos vivenciando um momento inédito em nossa geração. A pandemia do novo coronavírus vem alterando drasticamente as relações humanas com o distanciamento social. Neste cenário de incertezas, professores de todo o país vêm tendo de se reinventar em tempo recorde para conseguir garantir, dentro das possibilidades, o aprendizado de seus alunos. Pretendemos com este artigo compartilhar nosso relato de prática de investigação histórica realizada de forma colaborativa, cujo produto final foi a criação de um site pelos próprios alunos. A metodologia ativa utilizada foi a cultura maker. Pudemos observar ao longo de nossa experiência didática o engajamento dos alunos na realização do trabalho colaborativo. Tal engajamento foi promovido pela motivação de criar o próprio site reunindo o resultado de suas investigações, sob nossa mediação, e, sobretudo, por ter sido um aprendizado significativo. Outro fator de envolvimento foi a participação das famílias no aprendizado dos filhos na preparação das receitas. Sem dúvidas, esta será uma experiência que ficará marcada na memória afetiva de todos os atores envolvidos. Esperamos que nosso relato de prática possa contribuir para inspirar outros professores em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: América Latina. Educação remota. Ensino de História. Metodologias ativas Relato de prática.

Introdução

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1992, p. 79).

Estamos vivenciando um momento inédito em nossa geração. A pandemia do novo coronavírus vem alterando drasticamente as relações humanas com o distanciamento social. Neste cenário de incertezas, professores de todo o país vêm tendo de se reinventar em tempo recorde para conseguir garantir, dentro das possibilidades, o aprendizado de seus alunos. Os desafios são vários: adaptar-se às mudanças súbitas, lidar com a frustração de replanejar todas as aulas, incluindo atividades práticas, para o formato digital e a tentativa de manter a saúde mental. Desânimo, cansaço extremo, irritabilidade, perda de sono, desgaste físico e mental, tudo isso como um resultado paradoxal do excesso de trabalho e a constante sensação de improdutividade. Além disso, a preocupação

¹ Mestra pela Universidade de São Paulo/Programa Interunidades da América Latina (2014). Licenciada em História pela Universidade Cruzeiro do Sul (2009) e bacharel em História pela mesma Instituição (2011). Pedagoga pela Universidade Nove de Julho. Dez anos de experiência em docência na Educação Básica. Atualmente, docente na Escola Canadense Maple Bear Klabin e na Rede Municipal de Ensino de São Paulo/SP. Autora do livro *Em defesa de Nuestra América Antropofágica*.



constante de manutenção do vínculo afetivo com os alunos, uma vez que o aprendizado está intimamente atrelado ao vínculo criado entre professor e aluno no cotidiano escolar.

Nessa trajetória nos vimos desafiados a “não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço” (FREIRE, 1997, p. 27). Assim, um novo caminho foi sendo trilhado e nele fomos aprendendo a caminhar um passo por vez.

Não se tratava simplesmente de transpor o modelo presencial para o remoto, pois isto poderia não gerar o engajamento necessário dos alunos comprometendo assim o aprendizado. Sendo assim, a reflexão constante sobre a prática pedagógica se fazia ainda mais necessária e como já dizia Paulo Freire “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo” (FREIRE, 1996, p. 63). Logo, escolhas precisavam ser feitas e em tempo recorde. Desse modo, decidimos buscar estratégias didáticas voltadas para uma aprendizagem mais ativa no ensino de História.

Em nossa prática pedagógica decidimos trabalhar o conteúdo programático da matéria de História do 7º ano do Ensino Fundamental II sobre os povos americanos suas diferentes estruturas sociais, cosmogonias, técnicas e tecnologias, focando em seus alimentos sagrados. Este trabalho foi realizado na perspectiva das metodologias ativas, aqui entendidas como:

[...] uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (BACICH; MORAN, 2018, p. 22).

Com este artigo, pretendemos compartilhar nosso relato de prática de investigação histórica realizada de forma colaborativa, cujo produto final foi a criação de um site pelos próprios alunos. A metodologia ativa utilizada foi a cultura maker, isto é, concretizar ideias por meio de suas próprias mãos.

Desenvolvimento

Público alvo

Alunos dos 7º anos A e B do Ensino Fundamental II, na faixa etária de 12 anos. Duas turmas totalizando 30 alunos na escola Maple Bear Klabin.

Intencionalidade pedagógica

- Conhecer a diversidade de configurações sociais existentes no continente latino-americano antes da chegada dos europeus;
- Analisar as técnicas agrícolas características de regiões culturais americanas e identificar seus alimentos sagrados;
- Promover o diálogo sobre a diversidade cultural dos povos nativos latino-americanos.





Competências¹

- Exercitar a curiosidade intelectual, a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade;
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais;
- Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano.

Passo a passo

Agrupamentos e divisão do tema

Os alunos foram previamente organizados, pela professora, em grupos de quatro integrantes. Cada grupo definiu o seu líder que ficava responsável por atribuir funções e tarefas para cada integrante do seu grupo, de acordo com as habilidades de cada um. Os temas também foram previamente determinados pela professora a cada grupo: culinárias asteca, maia, inca e tupinambá. À professora também coube o trabalho de curadoria e de mediação a cada um dos grupos.

Pesquisa e produção do conteúdo

Ponto de partida - Cada grupo recebeu um arquivo com o material bibliográfico previamente selecionado pela professora (sites, vídeos, livros, revistas). Os alunos foram orientados a iniciar os estudos a partir deste material e ampliar o conhecimento com pesquisa de material complementar.

Produção de conteúdo - Os alunos tiveram de ler e selecionar as informações essenciais para a produção textual. Por fim, a revisão de todo o conteúdo produzido.

Mão na massa

Nesta etapa, cada grupo teve de criar um site na plataforma Google Sites, com os textos produzidos na etapa anterior². Além disso, também deveriam criar uma receita a partir dos alimentos sagrados pertencentes à cultura que cada grupo ficou responsável. Nos sites, os grupos tinham de inserir tanto o texto da receita (ingredientes e modo de preparo) quanto o registro da produção do prato com fotos e/ou vídeos. Para esta tarefa, os alunos contaram com a supervisão de um adulto. Este foi um momento muito especial, pois incluiu as famílias no processo de aprendizagem.

Apresentação

A professora orientou os alunos a definirem um integrante de cada grupo para a apresentação do resultado final do trabalho. Este aluno passou a representar seus companheiros de grupo. Cabe salientar que desde o início do trabalho os alunos foram informados a respeito. Com esta estratégia intencionou-se promover a colaboração e a responsabilidade de todos os integrantes.

1 Adaptação da BNCC.

2 Nesta etapa os grupos contaram também com a mediação da professora de Arte, que orientou os alunos quanto ao design dos sites.





Duração e materiais necessários

Foram necessários sete encontros de 50 minutos cada. Sendo os três primeiros para a pesquisa e produção dos textos, os três seguintes para a etapa mão na massa e o último encontro reservado para as apresentações. Já os materiais necessários foram: computador, acesso à internet e os ingredientes para o preparo da receita.

Organização espacial

Este projeto ocorreu durante o ensino remoto, em ambiente virtual, no mês de junho. Assim, os encontros ocorreram pela ferramenta Google Hangouts Meet. O espaço dos registros foi o Google Classroom e da produção final no Google Sites.

Avaliação

A atuação dos alunos foi avaliada processualmente e, ao final, com uma autoavaliação.

Conclusão

Adaptar caminhos e pensar em novas estratégias. A criatividade vem sendo uma necessidade urgente. Sob o ensinamento de Paulo Freire (1996, p. 25) de que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”, estamos todos nós professores aprendendo a lidar com a nova rotina deste ano letivo atípico, no qual não há respostas certas e definitivas. Nosso caminho pedagógico está se fazendo em nosso caminhar.

Pudemos observar ao longo de nossa experiência didática o engajamento dos alunos na realização do trabalho colaborativo. Tal engajamento foi promovido pela motivação de criar o próprio site reunindo o resultado de suas investigações, sob nossa mediação, e, sobretudo, por ter sido um aprendizado significativo. Outro fator de envolvimento foi a participação das famílias no aprendizado dos filhos na preparação das receitas. Sem dúvidas, esta será uma experiência que ficará marcada na memória afetiva de todos os atores envolvidos.

Em suma, nossa intenção até aqui foi a de compartilhar este relato de prática e, por meio dele, contribuir para inspirar outros professores em sua prática pedagógica neste momento tão desafiador.





Fonte: produzido pela autora.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>

Acesso em 07 set 2020.

FAVRE, Henri. A civilização inca. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GENDROP, Paul. A civilização maia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

SOUSTELLE, Jacques. A civilização asteca. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

THINKING OUT OF THE BOX : RELATO DE PRÁTICA DE CRIAÇÃO DE LAPBOOKS AUTORAIS NO ENSINO DE INGLÊS

Fernando Jorge Moreira¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: A pandemia do novo coronavírus fez com que as pessoas mudassem seus hábitos e precisassem manter o distanciamento social. Fez com que o mundo ficasse em casa e tivesse de recorrer aos meios digitais para tudo; desde uma simples interação com familiares, até a rotina profissional de pessoas que outrora precisavam sair para cumprir as suas obrigações de trabalho. A forma de ensinar também mudou. O que era presencial passou a ser digital. Todos precisaram se reinventar. Os mecanismos de interação mudaram de uma hora para a outra sem que nenhuma preparação fosse feita. Nada foi planejado. Na educação, os recursos tecnológicos ainda parecem ser secundários e as práticas, tradicionais. Tomando por base esse cenário complexo, o presente artigo tem como objetivo relatar a prática de um professor de língua inglesa do ensino fundamental II, que utilizou, com dois sétimos anos de uma escola da prefeitura de São Paulo, uma estratégia didática alicerçada na autonomia e valorização da capacidade de investigação dos estudantes e que, baseado na concepção de flipped classroom como metodologia ativa, trouxe a realização de um lapbook² envolvendo pesquisa, aprofundamento e versão de textos em língua portuguesa para língua inglesa, como projeto autoral dos estudantes.

Palavras-chave: Autonomia. Educação Remota. Lapbook. Metodologias Ativas.

Introdução

A pandemia do novo coronavírus fez com que as pessoas mudassem seus hábitos e precisassem manter o distanciamento social. Fez com que o mundo ficasse em casa e tivesse de recorrer aos meios digitais para tudo; desde uma simples interação com familiares, até a rotina profissional de pessoas que outrora precisavam sair para cumprir as suas obrigações de trabalho. A forma de ensinar também mudou. O que era presencial passou a ser digital. Todos precisaram se reinventar. Os mecanismos de interação mudaram de uma hora para a outra sem que nenhuma preparação fosse feita. Nada foi planejado. Na educação, os recursos tecnológicos ainda parecem ser secundários e as práticas, tradicionais. “Estruturalmente, a escola atual não difere daquela do início do século passado. No entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 40).

Tomando por base esse cenário complexo, falaremos do efeito da pandemia na educação. Sim, a educação é um dos setores mais delicados quando o assunto é distanciamento social. A educação depende fundamentalmente da interação. Paulo Freire (2005, p. 68), denunciava que “o educador é o que diz a palavra; os

1 Licenciado em Letras (Português / Inglês) pela Universidade Cidade de São Paulo (2016). Bacharel em Tradutor e Intérprete pela Universidade Nove de Julho (2018). Atualmente é professor titular de Inglês na Rede Municipal de Ensino de São Paulo/SP e professor de Português e Inglês no Colégio Drummond (Unidade Penha).

2 Recurso didático utilizado como um livro de dobradura, que estimula a criatividade.



educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”. No entanto, educar efetivamente não é “depositar conteúdo”, mas sim interagir, conversar, trocar experiências, contextualizar, construir conhecimento.

Novas práticas tiveram de ser adotadas e novas possibilidades exploradas. Metodologias ativas, que já eram exploradas por parte dos educadores, tiveram um destaque grande e as ferramentas tecnológicas, mais do que nunca, foram requisitadas. Professores buscaram reinventar-se, transformar-se a si mesmos e suas práticas. Esse movimento teve de ser feito rapidamente e com pouco suporte, afinal, todos estavam no mesmo contexto. Professores, coordenadores, diretores, gestores, alunos, pais. Todos.

Esse processo, principalmente nas escolas da periferia, é incrivelmente complexo. Para que a interação fosse promovida e as garantias de educação e aprendizagem chegassem a todos aqueles que têm direito, havia a necessidade de que todos possuísem acesso à internet e aparelhos tecnológicos que possibilitassem acesso aos conteúdos e às explicações dos professores, bem como à interação remota, quando necessário.

Isso demandou mais do que empenho do professor, demandou investimento, estrutura, participação de todos. Alunos, responsáveis, professores e gestores precisam atuar como uma perfeita engrenagem para que a interação ocorra de forma significativa. Isso é muito complexo, muito difícil. No entanto, centenas de educadores buscaram por formação e, mais do que isso, buscaram uma transformação de suas práticas. Trabalharam fortemente para que novas formas de ensinar fossem trazidas à tona. Novas possibilidades foram exploradas. Ferramentas como o Microsoft Teams para reunião remota, o Padlet como mural de informações e o Google Classroom que funciona como uma sala de aula virtual, passaram a fazer parte da rotina de trabalho dos professores.

Em algumas escolas, o WhatsApp, por ser um recurso mais popular, foi explorado para a interação entre alunos e professores. Esses, portanto, são alguns dos muitos recursos utilizados pelos profissionais da área da educação para que os estudantes não tivessem um grande prejuízo em suas práticas educativas. Todos os componentes curriculares tiveram de sofrer adaptações para que pudessem ser aproveitados de maneira remota sem perder a essência e a aplicabilidade. Isso, nem de longe, é tarefa fácil. Todo esse processo requer movimentação, saída da zona de conforto, estudo e testes. Requer, acima de tudo, coragem.

Ainda, para contextualizar esse processo, não podemos deixar de citar a motivação dos estudantes. Como motivar pessoas que estão passando por situações traumáticas das mais diversas? O aspecto socioemocional deve ser levado em conta, antes de tudo. Com a pandemia, mesmo quem cumpria o distanciamento social de forma severa corria o risco de ver algum parente ou amigo contaminado pelo novo coronavírus. Ou seja, havia mais um desafio pelo qual os educadores teriam de passar. A motivação é um dos fatores primordiais para uma boa adesão dos alunos, especialmente nessa situação.

Atividades interativas que chamassem a atenção dos estudantes para um mundo novo de possibilidades teriam de ser exploradas. Muitos deles têm mais intimidade com as tendências tecnológicas atuais do que os próprios professores. Esse também é um desafio. O professor, nesse contexto, precisa, não só ter um



domínio pleno da sua área de conhecimento, mas, também, achar meios para que as atividades se tornem atrativas e que façam sentido para os alunos. Desse modo:

As tecnologias digitais móveis, conectadas, leves, ubíquas são o motor e a expressão do dinamismo transformador, da aprendizagem social por compartilhamento, da aprendizagem por design, das tentativas constantes de aperfeiçoamento e de introdução de novos produtos, processos e relações. Hoje não são só apoio ao ensino, são eixos estruturantes de uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada, sempre que haja profissionais da educação abertos e competentes (na educação formal), currículos abertos e metodologias ativas (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 10).

Não trataremos, aqui, de todos os componentes curriculares e das inúmeras ideias trazidas pelos profissionais da educação que atuam nas mais diversas áreas do conhecimento. Buscaremos trazer um relato de prática da atuação de um professor de língua inglesa que atua tanto na rede pública quanto na rede particular de educação. Buscaremos, ainda, mostrar como uma atividade que envolva a atuação direta dos alunos, nesse cenário, pode ser significativa e contar com maior adesão dos estudantes, de uma forma geral.

Pensando na adequação dos conteúdos para as plataformas digitais e na contextualização para que os estudantes tenham maior familiaridade com o tema proposto, atividades como a produção de um “lapbook”, que trataremos mais adiante, podem ser bem aproveitadas e gerar bons resultados, pois os estudantes veem em seu protagonismo uma motivação para produzirem trabalhos de forma significativa, gerando resultados satisfatórios.

Desenvolvimento

A prática relatada a seguir teve, como público-alvo, os alunos dos sétimos anos A e B de uma escola da prefeitura do município de São Paulo, localizada na zona leste.

O trabalho foi realizado com foco total na autonomia do estudante. Autonomia para busca de informações na rede, autonomia na escolha do/a personagem relatado/a (como veremos, a seguir, na descrição das etapas) e, principalmente, autonomia na criação do produto final, podendo, inclusive, escolher a forma de apresentação do projeto.

Os objetivos pretendidos pelo professor eram promover a autonomia dos alunos no processo de pesquisa e curadoria, além de trabalhar a versão de textos, em língua portuguesa, para a língua inglesa. Para tanto, o conceito de flipped classroom (sala de aula invertida) foi usado na forma de pesquisa e desenvolvimento do projeto, embasado em Bacich e Moran (2018):

No ensino convencional, os professores procuram garantir que todos os alunos aprendam o mínimo esperado. Para isso, explicam os conceitos básicos e, então, pedem que os alunos estudem e aprofundem esses conceitos por meio de leituras e atividades. Hoje, depois que os estudantes desenvolvem o domínio básico de leitura e escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, podemos inverter o processo: as informações básicas sobre um tema ou problema podem ser pesquisadas pelo aluno para iniciar-se no assunto, partindo dos conhecimentos prévios e ampliando-os com referências dadas pelo professor (curadoria) e com as que o aluno descobre nas inúmeras oportunidades informativas de que dispõe (BACICH e MORAN, 2018, p. 13).



Para a aplicação da metodologia e execução do projeto, foram necessárias três aulas, no período de três semanas, haja vista, por conta da pandemia, as aulas funcionarem por meio de plantões em dias específicos. Os de inglês acontecem sempre às segundas-feiras.

O projeto teve 3 etapas. A primeira delas foi a etapa de ambientação e descobrimento de uma possibilidade diferente de comunicação e exposição de informações, o lapbook.

Nessa etapa, contamos com o auxílio da ferramenta tecnológica Padlet, que serve como mural para divulgação de informações e conteúdo, e do WhatsApp, que serve, no caso da escola em questão, como principal ferramenta para a troca de informações entre professores e alunos. Por meio de grupos criados separadamente para cada turma, foram disponibilizados textos explicativos e vídeos sobre o que é e como criar um lapbook.

As orientações dadas pelo professor eram no sentido de aguçar a curiosidade dos estudantes e não de explicar, de maneira bancária, os conceitos. Como defendia Freire (1996, p. 53), “o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto”. Sendo assim, o professor introduz o tema, pergunta aos alunos se já ouviram falar em lapbook, espera as respostas e constata se há um conhecimento prévio acerca do tema, ou se é um assunto totalmente desconhecido para eles. Busca dar informações mais gerais, sem um aprofundamento no objeto de estudo e avisa que a tarefa deles será a busca por mais informações, uma investigação mais detalhada e a criação de um texto explicativo sobre o tema “o que é e para que serve um lapbook?”

A partir dessas diretrizes, aos alunos, foi dada a liberdade para a busca de mais informações a respeito do lapbook. Eles poderiam pesquisar em diversos sites, blogs, plataformas que disponibilizam vídeos de tutoriais como o YouTube, por exemplo, além de outras formas à livre escolha do estudante. Um dos fatores mais importantes para essa etapa era o exercício de transformar a curiosidade em busca por respostas, uma vez que “a curiosidade, o que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção. E, com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a construção do conhecimento” (MORA, 2013, p. 66, APUD BACICH, Lilian; MORAN, 2018, p. 3).

O produto da investigação e coleta dessas informações foi, como dito anteriormente, a criação de um pequeno texto explicativo sobre a concepção e a utilidade de um lapbook.

Dessa maneira, os estudantes puderam, de forma autônoma, descobrir o que seria trabalhado nas próximas aulas e essa descoberta, sempre mediada pelo professor, pôde ser guiada, para que esse entendimento fosse correto e efetivo.

A partir desse aprofundamento no conceito de lapbook e depois de entregarem o texto explicativo que foi devidamente corrigido pelo professor e ajustado quando necessário, os estudantes tiveram acesso à etapa dois do projeto.

A etapa dois consistia em escolher uma pessoa que tenha contribuído para a humanidade de alguma maneira e fazer uma pesquisa biográfica.

Os estudantes precisavam fazer uma reflexão e, orientados pelo professor, encontrar uma personalidade que tivesse feito algo relevante para a humanidade;



algo que tivesse, de alguma maneira, mudado a vida das pessoas, de forma geral, e/ou a deles mesmos.

Os estudantes tiveram a possibilidade de escolher quem quisessem. A autonomia foi total no sentido de considerarem personalidades que tivessem mudado direta ou indiretamente a vida deles. Inclusive, durante a discussão sobre essas personalidades, houve alunos que optaram por escolher pessoas de suas próprias famílias. Esse desejo não foi tolhido pelo professor, que permitiu que eles usassem a criatividade para dar sugestões. Vários nomes foram trazidos para discussão. Personalidades como Clarice Lispector, Albert Einstein e Santos Dumont, por exemplo, que muitos deles sequer conheciam, foram nomes trazidos à tona após a pesquisa que realizaram. Outros optaram por falar de membros de suas famílias, que a eles fizeram algo significativo e que, de algum modo, lhes deixaram marcas positivas. Possibilitar espaço para essas escolhas é muito importante, visto que:

As pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais (BACICH; MORAN, 2018, p. 2).

Essa etapa exigia deles habilidades de pesquisa e curadoria, que tiveram que ser desenvolvidas durante o processo. Além disso, os estudantes teriam de transformar as informações encontradas em português em textos em língua inglesa. Ou seja, tinham de pesquisar termos e usar dicionários on-line para garantir a qualidade das versões.

Para a consolidação dessa segunda etapa, os alunos precisavam apresentar esses textos de forma manuscrita, mostrando ao professor as informações que encontraram a respeito da personalidade que escolheram. Essas informações foram entregues por meio de fotos encaminhadas via WhatsApp. Ao professor coube a orientação do processo, tirada de dúvidas, quando necessário, correção dos textos em inglês que foram apresentados e a checagem das informações para garantir a qualidade e a veracidade do trabalho.

Feito todo esse processo, na semana seguinte, a terceira e última parte do processo foi apresentada aos estudantes. Essa etapa juntaria as duas primeiras e seria o fechamento do projeto. Os estudantes teriam de montar seus próprios lapbooks com as instruções que criaram na primeira parte do projeto e as informações que trouxeram sobre a personalidade escolhida.

Para isso, foi necessário que o professor retomasse os dois processos, tirasse dúvidas que foram surgindo e orientasse os alunos nas etapas de criação.

Os materiais usados também foram uma parte interessante do processo. Por questões de distanciamento social, por conta da pandemia do novo coronavírus, os alunos não podiam sair de casa para buscar cartolinas ou qualquer outro tipo de material. Sendo assim, foi lhes dada a possibilidade de criação autoral também nesse processo. Alguns dos alunos tinham em casa folhas de sulfite, cartolinas, papelões. Os mais variados tipos de materiais foram usados. Todas as possibilidades foram aceitas e trabalhos surpreendentes foram realizados.

Os estudantes tiveram que criar um lapbook, baseado nas informações que encontraram na etapa 1, com as informações, em inglês, das personalidades que escolheram na etapa 2. A etapa 3, final, despertou um espírito criativo nos



alunos. Eles já estavam integrados ao assunto, pois já conviviam há três semanas imersos no processo.

Os objetivos que eram claros, como as questões de autonomia, pesquisa e transformação de textos em português para inglês, perpassaram todo o processo e os estudantes tiveram tempo para se dedicarem a cada uma das etapas.

Ao final da atividade, os estudantes já estavam habituados a falarem do lapbook, já sabiam exatamente o que teriam de fazer. Algumas questões foram esclarecidas, como o uso de ilustrações, desenhos, colagens, dobraduras. Eles trouxeram muitas ideias para o fechamento das capas dos lapbooks. Trouxeram ideias para a disposição das informações, cores e modelos. Nesse sentido:

A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (BACICH; MORAN, 2018, p. 3).

O método foi autoral de ponta a ponta. Os alunos, mesmo de forma remota, tiveram uma interação muito interessante e conseguiram apresentar ótimos trabalhos. A forma de apresentação também foi surpreendente. Alguns alunos enviaram vídeos mostrando cada uma das informações que expuseram em seus lapbooks, outros fotografaram e contaram as histórias.

Conclusão

Como conclusão, podemos ressaltar os pontos altos do processo. Quando analisamos a conjuntura na qual a atividade foi realizada, o processo de adaptação de estudantes e professores a uma nova forma de interação e troca de informações, é notável que a motivação e a confiança depositadas nos estudantes fazem com que eles ganhem novos estímulos para superarem os obstáculos. Esses estímulos e o processo de autoria fazem com que a imersão na atividade aconteça. Mesmo sem grandes possibilidades tecnológicas e com pouco material, é possível fazer com que os estudantes encontrem, em um processo em que eles se sintam protagonistas, o impulso para fazer diferente, levar a sério, participar. Essa apropriação pode trazer resultados surpreendentes, como o que veremos a seguir:





Fonte: produzido pelo autor

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MORA, Francisco. Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 2013. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.



CINÉTICA QUÍMICA: UM MODELO EXPERIMENTAL PARA ESTUDO DE REAÇÃO DE ZERO ORDEM

Gabriela Mariano Tomé¹, Amanda Trovati Jorge², Naiara Carvalho Rodrigues³,
Juliane Priscila Diniz Sachs⁴, Luís Guilherme Sachs⁵

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: A cinética química aborda conceitos abstratos e envolve conhecimentos matemáticos, por isso é apontada como de difícil compreensão. O uso de modelos macroscópicos pode facilitar a aprendizagem desse tema, pois eles são diretamente manipuláveis e podem simular os fenômenos abstratos que ocorrem em escala nanométrica. Assim, o objetivo deste estudo foi o de elaborar um modelo experimental macroscópico com características ou comportamentos análogos aos eventos e objetos estudados pela cinética química, fornecendo um instrumento didático para subsidiar a elaboração de propostas de abordagem de ensino de cinética química. No ensaio de elaboração do modelo foram usados 602 grãos de feijão preto e 300 grãos de feijão carioca; os grãos retirados com uma colher simulavam o produto da reação. Cada retirada realizada foi considerada uma unidade de tempo. Na cinética de zero ordem a variação da concentração do reagente é constante em função do tempo, ou seja, as taxas das variações da reação não se alteram com o aumento ou a diminuição das concentrações do reagente. As meias vidas e vidas médias experimentais foram muito próximas dos valores teóricos esperados. As curvas de regressão do modelo simulado representaram bem o modelo cinético teórico das reações de zero ordem.

Palavras-chave: Meia vida. Vida média. Regressão linear

Introdução

A cinética química, o estudo das velocidades das reações químicas, é um conteúdo de Ensino Médio que está englobado nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esse conteúdo está caracterizado como uma competência específica (BRASIL, 2018). Diversos fatores podem influenciar a velocidade das reações, sendo eles: temperatura, área da superfície de contato, concentração dos reagentes e pressão (KLINGER; BARICCATTI, 2019).

O tema de cinética química aborda conceitos abstratos e envolve conhecimentos matemáticos. Dessa forma, ele é apontado pelos educadores como sendo de difícil compreensão. Tendo isso em consideração, pode-se supor que,

1 Acadêmica IC Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Norte do Paraná Campus Luiz Meneghel UENP-CLM

2 Acadêmica IC Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Norte do Paraná Campus Luiz Meneghel UENP-CLM

3 Acadêmica IC Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Norte do Paraná Campus Luiz Meneghel UENP-CLM

4 Dra Ensino de Ciências e Educação Matemática, Professora Adjunta do CCB UENP-CLM (Coorientadora)

5 Dr Ciências de Alimentos, Professor Associado do CCA UENP-CLM (Orientador); <sachs@uenp.edu.br>



para se facilitar a aprendizagem desse tema, há uma necessidade de se desenvolver modelos que possam ser visualizados, de forma a possibilitar a observação e manipulação diretas pelos educandos. Esses modelos devem representar os fenômenos abstratos que ocorrem em escala nanométrica e que não são diretamente observáveis. A esse respeito Martorano (2012, p.17) comenta que:

... “o entendimento da natureza descontínua da matéria, como também o uso de um modelo corpuscular, são de fundamental importância para que os indivíduos compreendam e interpretem muitos fenômenos que ocorrem no mundo em que vivem. [...] A compreensão da velocidade de uma reação química envolve a interpretação de dados experimentais e o entendimento do caráter dinâmico das partículas. Assim, o aluno tem de transitar entre o mundo macroscópico e o submicroscópico, o que exige um entendimento mais complexo da natureza da matéria.” [...]

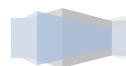
A formação docente, em alguns casos, pode ser deficiente, uma vez que a aprendizagem passiva é estimulada na graduação, por meio de aulas expositivas, sem contextualização, experimentação ou investigação. A química envolve diversos cálculos e nomenclaturas, sendo que um aprofundamento do conteúdo teórico muitas vezes não é suficiente para o entendimento. A esse respeito, a contextualização com atividades experimentais pode contribuir para a melhoria do ensino de química, porém sem a separação entre atividade experimental e o processo de desenvolvimento dos conceitos abordados (LIMA et al., 2000).

Muitos são os estudos com relação ao emprego de modelos didáticos no ensino visando prover aos educandos uma referência de algo concreto e que ofereça meios plausíveis (transposição didática) para o entendimento de objetos e fenômenos abstratos. Assim, a importância do emprego de modelos didáticos na Química se revela em sua capacidade de representar e fornecer explicações, coerentes e tangíveis, acerca de objetos em escala nanoscópica e fenômenos abstratos, não diretamente observáveis e pouco [ou nada] familiares aos educandos, a partir de objetos ou eventos diretamente observáveis, tornando mais acessível a compreensão dos primeiros (FONSECA; NAGEM, 2010).

A evolução dos modelos tem sido progressiva e está relacionada ao entendimento por parte dos professores dos assuntos específicos, também do seu entendimento a respeito da natureza da ciência e à compreensão do desenvolvimento histórico do tema em questão. No caso do conteúdo de cinética química, os modelos de ensino dos professores estão baseados em aspectos macroscópicos, como por exemplo, nos fatores que influem na velocidade de uma reação química, sendo que poucos professores usam modelos referentes a aspectos microscópicos (MARTORANO, 2012).

Para se demonstrar os fenômenos abstratos, muitas vezes é necessário recorrer a analogias, metáforas, simbologias, imagens, comparações, etc. A esse respeito Raviolo e Garritz (2008, p. 13) propõem o uso de analogia no estudo da química:

Em química, assim como em todas as ciências e na vida cotidiana, são empregados analogias, metáforas ou modelos para conseguir explicar um fenômeno que não é observável. [...] O raciocínio analógico é uma atividade de comparação de estruturas e/ou funções entre dois domínios: um conhecido e um novo ou parcialmente novo de conhecimento. As analogias compreendem: (a) uma determinada questão desconhecida ou não familiar (objetivo, objeto); (b) uma questão conhecida (análogo, base, fonte) que resulta familiar para o sujeito que tenta aprender; e (c) um conjunto de



relações que se estabelecem entre (a) e (b) ou uma série de processos de correspondência entre os componentes de ambos. Além disso, existem atributos não compartilhados que constituem as limitações da analogia.

Para a construção de novos conceitos, a experimentação também se constitui em um importante recurso pedagógico (MACHADO, 2019). A experimentação favorece a coleta de dados, os testes de hipóteses, a diferenciação de aspectos dos fenômenos, dentre outras coisas, possibilitando fixar a aprendizagem dos conceitos teóricos. Contudo, as atividades experimentais não devem ficar presas em uma sequência rígida, é necessário que se oportunize o pensamento crítico e questionamentos (FERREIRA et al., 2010).

Existem recursos que facilitam a aprendizagem, como por exemplo o Jogo Didático. O jogo é uma demonstração do conteúdo teórico, por meio de materiais de fácil acesso, fazendo com que a aula deixe de ser abstrata (OLIVEIRA et al., 2016).

Embora muitos dos fenômenos envolvidos no estudo de cinética química possam ser observáveis macroscopicamente, tais como mudança de cor, variação de temperatura, produção de gás, etc., os fenômenos sob investigação são eventos abstratos relacionados a partículas em escala nanoscópicas. Desta forma, o emprego de modelos didáticos pode ser relevante para facilitar a compreensão dos fenômenos e objetos do domínio da cinética química (MIRANDA et al., 2015).

Tendo em consideração esse exposto, o objetivo deste estudo foi o de subsidiar a composição de propostas de ensino de cinética química a partir da elaboração de um modelo experimental macroscópico que possui características ou comportamentos análogos aos eventos e objetos estudados pela cinética química. O modelo desenvolvido visa auxiliar a aprendizagem de conceitos de cinética tais como meia-vida, vida-média, influência da concentração do reagente na velocidade da reação e ordem de reação.

Desenvolvimento

Esta proposta é para aplicação no ensino médio ou no 1º ano do ensino superior nas licenciaturas de ciências da natureza. Dentro do conteúdo de cinética química poderá ser estudado os assuntos referentes à ordem das reações. As atividades desenvolvidas foram por meio de simulações com objetos probabilísticos, que neste experimento específico foram usados feijões pretos e carioca, que representam os objetos dos eventos de cinética das reações de zero ordem, a partir dos quais foram obtidos dados para a elaboração das funções gráficas que representam os referidos modelos.

No exemplo aqui relatado foram usados 602 feijões pretos e 300 feijões carioca. Para simular a reação de zero ordem, são feijões eram retirados de um recipiente com auxílio de uma colher, os grãos retirados são considerados os produtos da reação e os remanescentes são considerados o reagente ainda por reagir. Os grãos retirados simulam o produto da reação. Como a colher sempre retira aproximadamente igual números de grãos de feijões, não se observa grandes variações entre uma rodada e outra, o que é bem adequado para simular reações de velocidade constante, reações em que a velocidade independem da concentração dos reagentes. Cada rodada é considerada uma unidade de tempo. Com auxílio de planilha eletrônica, neste caso foi utilizado o Excel®, com o qual

foram construídas as curvas de decaimento a partir dos dados de cada experimento. Após a tabulação dos resultados, isto é, das somas dos objetos retirados e remanescentes a cada rodada, foram determinadas as equações de regressão linear, “concentração de reagente” em função do tempo, para verificar se se trata de uma cinética de zero ordem.

Na Figura 1 estão apresentados os objetos usados neste experimento, no caso um recipiente plástico, uma colher e feijões preto e carioca. Nesta simulação, 902 grãos de feijão (602 pretos e 300 cariocas) foram retirados de um recipiente usando uma colher. A cada rodada eram retirados em média 57 grãos (máx. 65 e min. 45), sendo que a proporção média entre os grãos pretos e cariocas retirados a cada rodada foi de 2/1, conforme a proporção de grãos usados no ensaio.



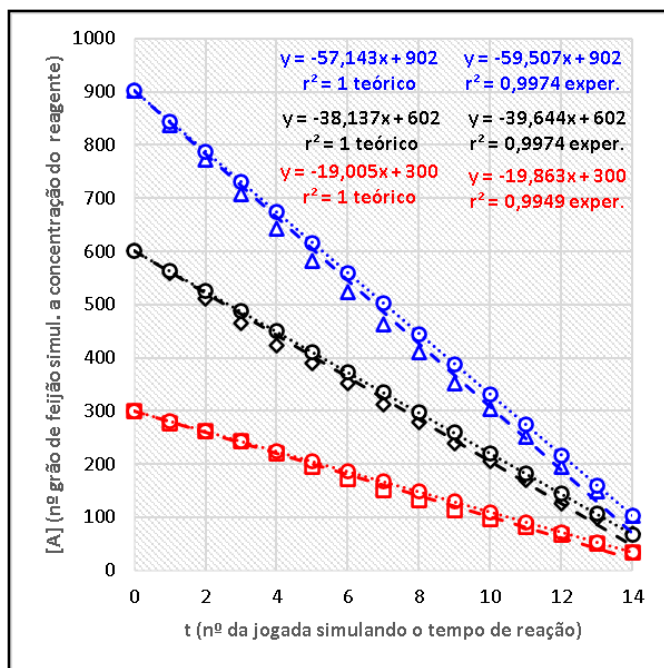
Figura 1 – Conjuntos de objetos usados no experimento: feijões preto e carioca, colher e recipiente plástico

Na figura 2 foram esboçados os gráficos correspondentes a cinéticas de zero ordem. Esse resultado foi condizente com o que era esperado, obtido na simulação estatística. De maneira semelhante isso ocorre nas reações químicas que seguem cinética de zero ordem.

O modelo de zero ordem pode representar uma reação na qual uma substância em fase sólida reage com outra em fase gasosa ou aquosa, também pode representar uma reação na qual um reagente está presente em excesso em relação ao outro. Na cinética de zero ordem a variação da concentração do reagente é constante em função do tempo, a taxa de variação aparentemente independe da concentração de reagente, ou seja, ela não varia com o aumento ou diminuição das concentrações de reagentes, sendo uma constante (LIBRETEXTS, 2020).

No exemplo apresentado na figura 2, as meias vidas e vidas médias experimentais das regressões com feijões carioca, preto e total foram respectivamente 7,55 e 10,89; 7,59 e 10,95; 7,57 e 10,92, valores muito próximos da meia vida e vida média teóricas esperadas de 7,89 e 11,38 jogadas, respectivamente.





a

$$\text{Taxa} = - \frac{d[A]^0}{dt} = k$$

$$\int_{[A]_0}^{[A]} d[A] = \int_0^t k dt$$

$$[A] = -kt + [A]_0$$

[A] = concentração; t = tempo;
[A]₀ = concentração inicial (intercepto);
k = taxa (inclinação).

$$t_{1/2} = \frac{[A]_0}{2k}$$

$$V_m = \frac{t_{1/2}}{\ln 2}$$

$t_{1/2}$ = meia vida;
 V_m = vida média

b

Figura 2 – Simulação de reação de zero ordem a) regressão com 602 grãos de feijão preto (em preto), 300 grãos de feijão carioca (em vermelho) e o total de grãos (em azul). Linhas pontilhadas das regressões teóricas e linhas tracejadas das regressões experimentais; b) Cálculo diferencial e integral da lei da taxa de velocidade; meia vida e vida média.

Como sugestão para uma possível aplicação propõe-se o planejamento conforme descrito nos itens a seguir:

a) Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, por meio da aplicação de um questionário, por exemplo, das noções dos fatores que influenciam a velocidade das reações, de velocidade média, de ordem de reação, de meia-vida, de vida-média e da influência da concentração de reagente na velocidade da reação;

b) Simulação e tabulação dos dados, a partir de objetos probabilísticos, de eventos de cinética de reações referentes ao consumo de reagentes em reações hipotéticas;

c) Experimentação. Para a reação de zero ordem, podem ser usados feijões retirados de um recipiente com auxílio de uma colher. Os grãos retirados simulam o produto da reação. A quantidade de grãos de feijões de cada retirada com a colher é aproximadamente fixa. Cada rodada é considerada uma unidade de tempo;

d) Com auxílio de planilha eletrônica [por exemplo, Excel, ThinkFree Calc, ZohoSheet, Calc LiberOffice, entre outras] são construídas as curvas de decaimento a partir dos dados de cada experimento;

e) Após a tabulação dos resultados, isto é, das somas dos objetos retirados e remanescentes a cada rodada, são determinadas as equações de regressão

linear, “concentração de reagente” em função do tempo, para verificar se se trata de uma cinética de zero ordem;

f) Ao final são reavaliadas as noções dos estudantes acerca dos conceitos previamente investigados.

Conclusão

Esta proposta foi desenvolvida de modo a favorecer a aprendizagem dos conceitos de meia-vida e vida-média para a cinética de zero ordem com materiais acessíveis até mesmo para ser realizado fora da escola. Ela pode ser usada para facilitar a compreensão dos processos de análises de modo mais próximo dos modelos atualmente aceitos, evitando possíveis equívocos que as abstrações realizadas nos livros didáticos acerca dos resultados analíticos podem conduzir. Além disso, ela possibilita explicitar as incertezas dos resultados de processos analíticos experimentais (por meio de suas repetições e ajuste da curva de regressão), o que não ocorre quando se estudam os modelos das curvas de modo teórico por meio dos livros didáticos. Outro aspecto relevante é que o modelo experimental pode possibilitar que os estudantes visualizem processos de tratamentos de dados para obtenção dos resultados, neste caso, por modelagem matemática, uma característica fundamental das ciências de caráter quantitativo e experimental como é o caso da química. Como uma possibilidade de futuras pesquisas fica a sugestão de investigar a aplicação do modelo no desenvolvimento de uma abordagem junto a estudantes de licenciatura nas ciências da natureza.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. 600 p.

DA SILVEIRA, Benedito Inácio. Cinética química das reações homogêneas. Editora Blücher, 2015. 400p.

DE OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes et al. A produção de jogos didáticos para o ensino de biologia: contribuições e perspectivas. Ciclo Revista, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em:

<www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/239/152>.

Acesso em: 20 de jun. de 2020

FERREIRA, Luiz Henrique; HARTWIG, Dácio Rodney; OLIVEIRA, RC de. Ensino experimental de química: uma abordagem investigativa contextualizada. Química Nova na Escola, v. 32, n. 2, p. 101-106, 2010. Disponível em:

<qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32_2/08-PE-5207.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2020

FONSECA, Eliane G. Silva; NAGEM, Ronaldo Luiz. A utilização de modelos, analogias e metáforas na construção de conhecimentos significativos à luz da teoria de Vygotsky. II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2010. 20p.

KLINGER, Miro Alfonso; BARICCATTI, Reinaldo. Práticas pedagógicas em cinética química. Dia a Dia Educação, p. 1-17, 2007. Disponível em:





<www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_miro_alfonso_klinger.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

LIBRETEXTS. Chemistry: Zero-Order Reactions. California State University / U.S. Department of Education / University of California - Davis / National Science Foundation. 2020. 4p. Disponível em:

<[https://batch.libretexts.org/print/url=https://chem.libretexts.org/Bookshelves/Physical_and_Theoretical_Chemistry_Textbook_Maps/Supplemental_Modules_\(Physical_and_Theoretical_Chemistry\)/Kinetics/02%3A_Reaction_Rates/2.10%3A_Zero-Order_Reactions#.pdf](https://batch.libretexts.org/print/url=https://chem.libretexts.org/Bookshelves/Physical_and_Theoretical_Chemistry_Textbook_Maps/Supplemental_Modules_(Physical_and_Theoretical_Chemistry)/Kinetics/02%3A_Reaction_Rates/2.10%3A_Zero-Order_Reactions#.pdf)>. Acesso em: 20 de jun. de 2020

LIMA, J. F. L. et al. A contextualização no ensino de cinética química. Química Nova na Escola, v. 11, n. 11, p. 26-29, 2000. Disponível em:

<qnesc.sbq.org.br/online/qnesc11/v11a06.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2020

MARTORANO, Simone Alves de Assis. A transição progressiva dos modelos de ensino sobre cinética química a partir do desenvolvimento histórico do tema. 2012. 360 f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MACHADO, A. S. Formação de professores de ciências e matemática em ambientes virtuais de aprendizagem. Cadernos de ciências & tecnologia da UECE, v. 1, n. 1, p. 89-117, 2019. Disponível em:

<revistas.uece.br/index.php/CCiT/article/view/953>. Acesso em: 20 de jun. de 2020

MIRANDA, C. L. et al. Modelos didáticos e cinética química: considerações sobre o que se observou nos livros didáticos de química indicados pelo PNLEM. Química nova na escola, v. 37, n. 3, p. 197-203, 2015. DOI:

<<http://dx.doi.org/10.5935/0104-8899.20150039>>

RAVIOLO, Andrés; GARRITZ, Andoni. Analogias no ensino do equilíbrio químico. Química nova na escola, v. 27, p. 13-25, 2008. Disponível em:

<qnesc.sbq.org.br/online/qnesc27/04-ibero-3.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2020



ENTRE LER E LECIONAR, UM ABISMO QUE GERA REFLEXÕES: INQUIETAÇÕES DE UMA ESTUDANTE DE LICENCIATURA

Giovanna Tonzar dos Santos¹, Wilson Robson Griebeler²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Ao iniciar a graduação em licenciatura, surgem inquietações que levam o estudante a questionar-se sobre a história da educação, quais os aprendizados necessários para se tornar um bom profissional e como a teoria difere e/ou aproxima-se da prática. Este artigo busca, então, por meio da reflexão acerca de textos trabalhados nas unidades curriculares “Introdução aos Estudos em Educação” e “História da Educação no Brasil: o Ensino das Ciências”, dentro do curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), pensar sobre como estes podem dar suporte à formação inicial, suscitar a busca por conhecimentos e leituras extracurriculares e auxiliar na resolução das inquietações sobre como lecionar da melhor forma. A conclusão é de que os conhecimentos advindos dos textos, somados às crenças preexistentes, auxiliam na base fundamental para o exercício da profissão, mas buscar viver experiências pode ser fator de grande contribuição na formação de um professor.

Palavras-chave: Formação de professores, licenciatura, ação docente, ciências, ensino.

Introdução

A partir das primeiras vivências na graduação surgiram inquietações e o anseio de buscar respostas. Comecei a me questionar sobre como o que eu já tinha conhecimento, a formação no curso de Ciências e as bibliografias sugeridas nas unidades curriculares (unidades com conteúdos e objetivos próprios que compõem o curso) poderiam embasar minha formação e as primeiras experiências práticas. Inquietações sobre como se deu a conformação da história da educação e como esta pode ser útil foi umas das primeiras. Estes temas foram trabalhados na unidade curricular “História da Educação no Brasil: o Ensino das Ciências”, incentivando a busca por outras leituras para complementar aquilo que havia sido estudado. Posteriormente, na unidade curricular de “Introdução aos estudos em Educação”, ao abordarmos temas como requisitos mínimos de uma formação sólida e teorias educacionais para a prática docente, busquei aplicar nas atividades de extensão e no Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência os conceitos mencionados nos textos.

1 Ingressante do curso de Ciências-Licenciatura pela Universidade Federal de São Paulo, integrante do grupo de pesquisa Movimentos Docentes e bolsista PIBEX do Programa de Extensão Universitária “Escolas Sustentáveis”. E-mail: tonzar.giovanna@unifesp.br

2 Mestre em Música pela Universidade do estado de Santa Catarina (Udesc), especialista em Educação Inclusiva, especialista em Gestão Cultural e Licenciado em Música. Professor convidado do curso de especialização em Educação Musical da Universidade do estado do Rio Grande do Sul (Uergs) ministrando a disciplina de Música e Educação Especial. Orientou a escrita deste trabalho. E-mail: wilsonxinho@yahoo.com.br



Desenvolvimento

Sendo estudante de licenciatura passei a relembrar de meus tempos de escola regular e a pensar em como os meus conhecimentos poderiam auxiliar na minha graduação. O que ocorreu foi que o que eu tinha como história foi contraposto por uma nova forma de enxergá-la. A perspectiva da história das ideias que tinha, fazia parecer que os fatos eram compartimentalizados, e somente grandes marcos eram relevantes. Além disso, saber o que é a história da educação, como é feita a reconstrução do passado e como ocorreu a consolidação deste campo parecia necessário para a valorização da educação por quem vai continuar construindo-a. Com a leitura de “História da Educação”, de Lopes e Galvão (2005), percebi que a Escola dos Annales sugere uma nova análise da história da educação: a nova escola cultural. Esta se baseia em novas fontes para a pesquisa, em novos sujeitos e na desconstrução de mitos.

A história cultural estuda não só os documentos oficiais, mas também anotações, cadernos de professores e alunos, entrevistas e fotos. Dessa forma, as pesquisas nesse ramo são, majoritariamente, realizadas por pedagogos e filósofos, visto que é uma ciência recente e, por este motivo, os assuntos são mais variados e é necessário cuidado para que a especificidade não gere superficialidade. Por outro lado, essa pesquisa traz à tona novos personagens antes ocultados pelos grandes nomes da história das ideias. A ênfase dada aos sujeitos ordinários ocorre pelo fato de ser necessário o estudo do cotidiano para uma reconstrução mais verídica do passado. Nesse ponto, a história cultural desmistifica ideias errôneas como, por exemplo, a concepção que tinha de que a fundação da cidade de São Paulo havia ocorrido a partir de um colégio. Esse exemplo explicita uma divergência de conceitos da palavra colégio ao longo do tempo que, só foi sanada por estudos das cartas jesuíticas, ou seja, pela história cultural. Assim, uma nova forma de estudar e entender o passado por meio de outras fontes traz novas concepções dos fatos e desconstrói narrativas pouco verossímeis.

Com este texto, ficou claro para mim que se faz imprescindível conhecer a história mais próxima possível da realidade para entender o porquê de a educação ocorrer da forma que é hoje. Além disso, o trabalho do educador é preparar os estudantes para um mundo em transformação, portanto, segundo Arendt (2000) “é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado”, dialogando com diferentes gerações (seu mundo velho e o novo mundo em construção). Neste sentido, o mesmo texto auxilia em uma das minhas inquietações sobre a vinculação da história da educação com a pedagogia e, não com os estudos de história propriamente ditos, e como isso poderia afetar na reconstrução do passado da educação.

O texto explica que a vinculação da disciplina “História da Educação” com a Pedagogia ocorreu porque a história dava pouca importância ao assunto e considerava-o pouco nobre para ser profundamente estudado. Dessa forma, dentro da Pedagogia e das escolas normais, deu-se a constituição desse assunto. Devido a isso, certas consequências acerca desta disciplina ocorreram. O caráter utilitário atribuído a ela advém da intervenção histórica que, ao tentar resolver muitas questões em pouco tempo, resume e objetiva fatos. Outra consequência que se destaca é o vínculo com a religião. Por muito tempo a educação esteve sob poder da igreja, logo, é evidente que ela tenha um viés dogmático e hierárquico até hoje. Muitos escritos sobre o tema são de membros religiosos e de suas visões



particulares, acrescentando verdadeiras doutrinas e postura salvacionista à educação.

A profunda vinculação da disciplina com a pedagogia fez com que a história da educação tivesse dificuldade de estabelecer-se como área de pesquisa. A heterogeneidade dos pesquisadores e assuntos, pelo fato da disciplina ser vinculada a diversas outras áreas, também foi um agravante. Somente depois de 1955 que a área teve desenvolvimento e consolidação em suas pesquisas. Outro fato decorrente dessa heterogeneidade foi a diminuição de estudos específicos. Estudava-se a história da educação em seu contexto amplo e geral. Isso me fez perceber que, assim que foi acrescentada como disciplina no Brasil, os estudos sobre a história da educação no nosso país eram escassos, parecendo serem poucos pelo que notei até o momento. Somado a isso, reflexões sobre como se delimitaram os tempos e espaços escolares começaram a me fazer pensar por que é tão intrínseca a ideia de escola como um ambiente material e o tempo como caráter universal e pré-determinado. O texto “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”, de Faria Filho e Vidal (2000), recorre a aspectos históricos da escola primária para exemplificar como ocorreu a fundamentação dos tempos e espaços escolares na institucionalização desta no Brasil.

A introdução busca demonstrar como o espaço e o tempo são individuais e coletivos e, como esse esforço em materializá-los delimita períodos educacionais diferentes nos séculos XVIII até XX, ao mesmo tempo que, demonstra como isso institui valores culturais e ideológicos. Dessa forma, conclui que a escola cumpre uma função de construção de uma realidade quando executa seu papel de instituição social. Na sequência, os autores discorrem sobre as chamadas “Escolas de Improviso” dos séculos XVIII e XIX. No princípio, havia uma miscelânea de “escolas” – femininas, masculinas, domésticas, públicas e militares – ou seja, havia uma diversidade de tempos e ambientes. Primeiro, os professores eram vinculados ao Estado e, posteriormente, as famílias reuniam-se e contratavam um professor para certo grupo. As escolas eram frequentadas pela elite branca, mas a educação em casa era muito abrangente, então, os negros e pobres também tinham algum conhecimento escolar. Na segunda década do século XIX, a discussão sobre um espaço e tempo escolar padrão tornou-se evidente. O Estado tentou implementar as escolas primárias, porém, as tradições culturais, os aspectos metodológicos, a questão higiênica e a dificuldade administrativa tornavam o ensino precário. Penso que a imagem escolar estava sendo desmerecida e, com todos esses problemas, era inviável conscientizar os pais da importância escolar na vida de seus filhos.

Continuando, os autores tratam das “Escolas-monumentos”, as quais, construídas nos anos de 1890 (República), visavam à monumentalidade e instituíam o modelo de educação de escolas seriadas. Os novos prédios visavam materializar as vantagens da República, bem como sua ideologia. O método de ensino também mudou, tornou-se coletivo, com todos os alunos executando a mesma tarefa ao mesmo tempo. A higiene e a averiguação da estatística ficaram mais eficientes e o tempo escolar e as matérias foram rigorosamente definidos. Com o aumento de matriculados e, por questões socioeconômicas, a organização precisou passar por ajustes que não foram bem recebidos pela direção, alegando desordem e dificuldade na higiene. Mesmo assim, os horários foram sendo adaptados e esse período contribuiu bastante para a experimentação do que

funciona e do que não funciona em um ambiente escolar. Acredito que as escolas monumentais visavam mais passar a imagem do novo regime político do país do que cuidado aos estudantes. O final desse trecho sugere como as diferentes concepções de tempo escolar ao longo da história devem ser verificadas pelo aproveitamento e assimilação do estudante (coisas a serem diagnosticadas). Uma vez que a educação se dá pela a troca plena entre professores e alunos, o diagnóstico desses por parte dos educadores é o mais efetivo. Desta forma, como sugere o artigo, é possível definir o que é viável ou não dentro do ambiente escolar.

Ainda no final deste mesmo texto, os autores Faria Filho e Vidal tratam das “Escolas funcionais” que, só foram padronizadas com a instauração do Estado Novo que, propôs diretrizes gerais para a educação no Brasil, ressignificando os tempos e espaços. A arquitetura passou a refletir características neocoloniais para incitar o patriotismo e o ambiente passou a ser melhor iluminado, ventilado e alegre. Os gastos excessivos com esses novos prédios foram alvo de muitas críticas, por isso, padronizaram-se as plantas e fachadas escolares em construções simples e baratas, expandindo as escolas para as áreas rurais. O tempo escolar passou a ser integral, o que incitou a produção científica das crianças e resultados melhores. O tempo psicológico passou a ser mais valorizado em detrimento do horário fixo, e todos os alunos deveriam aprender e interessar-se pelo assunto a fim de diminuir a evasão. As escolas funcionais foram um avanço na educação primária, pois com o barateamento das construções foi possível atender mais áreas e a nova concepção de tempo pode fazer com que mais estudantes aprendessem e valorizassem mais a escola. Como é evidenciado no filme indiano de 2007 “Como Estrelas na Terra”, cada criança tem seu tempo de aprendizagem e necessidades diferentes de metodologia e, com um tempo não rigoroso ditado pelo relógio, seria possível perceber essas nuances dentre os estudantes e atender a todos.

Com isso, pude perceber que a concepção atual de educação foi construída ao longo do tempo e, o livro de Carlos Brandão, “O que é Educação”, exemplifica essa ideia, pois traz a premissa de que educação é algo natural e que em estudos sobre tribos primitivas, por exemplo, essa palavra nem é usada, pois não há processos formais desse aprender e ensinar (BRANDÃO, 1988, p. 5). A educação flui, já que ela se desenvolve por meio de relações interpessoais e afetivas no cotidiano. Os animais também aprendem reproduzindo o comportamento de outros da espécie por questão de sobrevivência. O homem transformou em algo mecanizado o ver e reproduzir de todas as espécies, sujeitou a educação à pedagogia, produziu métodos, estabeleceu regras, tempo e instituiu especialistas para ensinar.

Brandão ainda demonstra que a educação é uma criação humana que se adequa ao seu modo de vida, por isso ela ocorre de maneira diferente entre tribos indígenas e homens brancos – como o exemplo do livro. O índio chega a classificar que a educação branca é “inútil”, uma vez que não prepara para o modo de vida indígena. A escola surge quando se inicia a oposição de quem sabe e quem não. Algo que era natural transforma-se em imposto. Nas tribos exemplificadas por Brandão surgem as hierarquias, os alunos são divididos em séries, surge a pedagogia e alguns viram instrutores. Neste caso, a diferença entre chefes de tribos e os demais é dada por tempo de estudo. O que sempre ocorreu naturalmente foi transformado em um conjunto de regras e métodos,

entretanto, diante do exposto no livro, o autor questiona: por que então continuar acreditando na educação? E responde que isso deve ocorrer porque ela é inevitável e, sendo assim, sobrevive aos sistemas e pode construir um novo tipo de mundo (BRANDÃO, 1988, p. 36). Concordo que, como a educação é criada pelo homem, ele pode recriá-la, adaptá-la e moldá-la a qualquer momento. A educação está submetida ao homem e não acima dele. Essa recriação do modo de fazer educação ficou bastante clara com a pandemia do Corona vírus, que trouxe uma experiência de como o homem é capaz de modificá-la. Paro (1998, p. 32) aborda em seu texto “Natureza do Trabalho Pedagógico”, que a educação é a relação social para apropriação de um saber historicamente produzido e, sendo assim, penso que se a relação social é modificada, o saber também será. Essa mudança é sentida por professores e estudantes, e a relação virtual entre esses gerará aprendizados diferentes para ambos. O autor também defende que o educador e o educando devem misturar seus papéis e serem ativos no processo da educação e, isto é explícito com a experiência no ambiente virtual, onde ambos ensinam e aprendem de forma ainda mais relacionada.

Além disso, outra experiência interessante foi em relação ao espaço escolar. Antes do isolamento, a escola era o local concreto de aprendizagem. Hoje, o espaço da educação é a casa de cada um, o que gera dúvidas em relação à efetividade deste, uma vez que está intrínseco em nossa cultura o prédio escolar como único lugar possível de nós aprendermos algo. Sem dúvida, a capacidade de adaptar o processo de ensino-aprendizagem foi testada no período de pandemia.

Outro ponto de inquietação era em relação ao vínculo entre teoria e prática e como transpor o aprendizado de sala no momento de lecionar. Neste sentido, o artigo “Professores em Formação e Práticas Pedagógicas de Ciências”, de Rosalen et al. (2015) me deu uma noção de como seria fazer isso, com base na experiência de alunas também do curso de Licenciatura em Ciências. A ideia do artigo de propor práticas crítico-reflexivas é interessante, uma vez que o professor deve ser reflexivo e o processo de conhecimento está na ação, ou seja, a formação se dá pela reflexão acerca dos cursos, conhecimentos e técnicas acumulados. O artigo também menciona que essa reflexão sobre a prática será importante para que o docente se adapte à realidade da escola na qual trabalha, principalmente no ensino de Ciências, que necessita de práticas científicas em ambientes específicos para a construção do conhecimento. As autoras conseguiram fazer essa reflexão e trazer a teoria que aprenderam em práticas pedagógicas que o artigo defende serem simples e eficazes.

No livro de Hanna Arendt, “Entre o Passado e o Futuro” (2000), a autora menciona que “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDT, 2000, p. 232). Neste sentido, acredito que as experiências práticas consolidam todo o aprendizado teórico e abrem a criatividade para lidar com as adversidades da realidade. Isto fez com que eu buscasse por formas de experimentar esse processo de transposição na prática e, para tanto, ingressei no Projeto de Extensão Escolas Sustentáveis e no Programa de Iniciação à Docência nos quais pude ver como desenvolver projetos com os recursos disponíveis, como elaborar planos de aula e como construir conhecimentos com os estudantes.

Conclusão



Percebo que as leituras realizadas são fontes de grande embasamento para práticas docentes futuras, entretanto, também entendo que estas não devem ser tomadas como verdade absoluta, já que faz parte da autoformação docente os atos de ler, pensar, refletir, discutir, desconstruir crenças e, assim, construir um novo conhecimento a partir de todo o conteúdo estudado. Além disso, para que esta formação possua uma base sólida, é necessária a busca pela realização de práticas docentes em diferentes cenários, pois estas experiências serão de extrema importância para a ampliação da capacidade do professor de transformar a teoria em algo prático, de forma coerente com a realidade em que atua, uma vez que o ambiente escolar é diversificado e, também, compreendendo assim que, muitas vezes, a teoria difere da prática. Desta forma, é impossível não lembrarmos do patrono da educação brasileira ao dizer que: “As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”. (FREIRE, 2011, p. 63)

O preparo profissional do docente é uma tarefa árdua, o que não poderia ser diferente, já que será este profissional responsável por preparar outros profissionais e cidadãos para que participem de nossa sociedade de uma forma mais ética, sensível e humana. Façamos então este esforço enquanto nos formamos, para que possamos atenuar os esforços e dificuldades daqueles que por nossos caminhos passarão.

Referências

ARENDT, Hanna. Entre o passado e o futuro. São Paulo, Perspectiva, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? 22ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1988.

COMO Estrelas na Terra. Direção: Aamir Khan, Amole Gupte. Produção: Aamir Khan Productions. Irlanda, 2007, DVD.

FARIA FILHO, Luciano Mendes.; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação. n.14, p.19-34, Maio/Ago, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

LOPES, Eliane M. T.; GALVÃO, Ana M. O. História da Educação. In: LOPES, Eliane M. T.; GALVÃO, Ana M. O. O que você precisa saber sobre... História da Educação. 2a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 25-49.

ROSALEN, Marilena; INOCÊNCIO, Ana M. G; SILVA, Caroline S.; MALHEIRO, Cristiano T.; GARCIA, Juliano; VASCONCELOS, Stephanie S.; MARCONDES, Tatiana. Professores em formação e práticas pedagógicas em Ciências. Cadernos de Educação (UMESP), v.14, n. 28, p. 146-161, Jan./Jun.2015.



A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO DA REDE MUNICIPAL DE SANTOS: EXPLICITANDO AS DESIGUALDADES

Fernando Silva de Jesus¹, Vanderlan da Silva Soares²

Acesse a apresentação deste trabalho

Resumo: O texto a seguir narra a experiência implantação das atividades não presenciais na rede municipal de Santos, em razão da pandemia provocada pelo novo coronavírus. Nesse sentido, destacamos as ações da administração municipal que optou por decretar recesso escolar e férias aos docentes, que por esse motivo, não puderam contribuir com as equipes técnicas de suas escolas sobre a melhor forma de atuação diante dessa nova experiência educacional. Além disso, decretar recesso escolar e férias aos docentes, fez com que as formações que a secretaria de educação deveria destinar aos mesmos fossem interrompidas. Outro fator que afetou de forma bastante grave, o trabalho das escolas durante esse período de pandemia foi a ausência do principal serviço de busca ativa do município denominado “projeto colibri”, que passou a contar apenas com a colaboração de voluntários, o que tornou impossível atender a demanda das escolas, pois a comunicação com as famílias ficou ainda mais difícil com a suspensão das atividades presenciais. Como referencial utilizamos a legislação que embasa as atividades escolares durante o período da pandemia.

Palavras-chave: Atividades não presenciais; Busca ativa; Ensino remoto; Tecnologia.

Introdução

A pandemia provocada pelo novo coronavírus sem dúvida nenhuma alterou de forma significativa a rotina de toda a população, por conta das diversas recomendações, entre elas, o distanciamento social. Por conta desse distanciamento, diversas atividades que aconteciam presencialmente tiveram que ser interrompidas e/ou precisaram ser readequadas. Entre essas atividades destacamos a educação, cujas aulas tiveram que deixar de acontecer no tradicional formato a que estamos acostumados – professor e alunos dentro de uma sala de aula. Destacamos que o relato a seguir refere-se à experiência vivenciada pelo pesquisadores que são professores rede municipal de ensino de Santos, portanto, um sistema de ensino muito diferente da modalidade de educação à distância (EAD), bastante presente, principalmente no ensino superior, antes mesmo das mudanças ocasionadas em função da chegada do coronavírus ao Brasil.

A rede municipal de Santos, segundo dados fornecidos pela Secretaria de Gestão, através do serviço de informação ao cidadão, em agosto de 2019, contava com 83 unidades de ensino atendendo 28.680 alunos e cerca de 3.173 docentes, com as escolas funcionando em dois ou três períodos, no caso das escolas que oferecem a Educação de Jovens e adultos (EJA) no período noturno.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp - Guarulhos). Docente da Rede Municipal de Santos. E-mail: rofernandodejesus@gmail.com

2 Mestre em História das religiões pela Universidade Estadual Paulista (Unesp - Assis). Docente da Rede Municipal de Santos. E-mail: vander.ntm@gmail.com



No caso da cidade de Santos, o governo municipal instituiu o decreto nº 8.889 (SANTOS, 2020a), que suspendeu as aulas, por tempo indeterminado, a partir do dia 23 de março. No dia 19 de março foi declarado o estado de emergência no município pelo decreto nº 8.896 (SANTOS, 2020b) e na sequência o estado de calamidade pública, decreto nº 8.898 (SANTOS, 2020c).

Desenvolvimento

Com a suspensão das aulas, a administração municipal decretou recesso aos professores no período de 06 a 23 de abril, que foi seguida pela antecipação das férias dos docentes no período de 24 de abril a 23 de maio (SANTOS, 2020d), deixando de fora apenas os servidores que atuavam na secretaria municipal de educação e integrantes das equipes gestoras das unidades municipais de educação (UMEs), entre os quais, encontra-se um dos autores deste relato, que atualmente encontra-se substituindo na função de Orientador Educacional em uma Unidade Municipal de Educação (UME).

Para o cumprimento das 800 horas exigidas Lei federal nº 14.040 (BRASIL, 2020), que dispensou a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos em razão da pandemia, a administração municipal implantou através da Portaria nº 33, de 21 de maio de 2020, da secretaria de educação do município, as atividades pedagógicas não presenciais (SANTOS, 2020e)

Art. 6º Durante o período de isolamento social as aulas não presenciais serão mediadas remotamente para alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, com recursos didáticos organizados em diferentes suportes que utilizem tecnologias de informação e comunicação remota com alunos e famílias, de acordo com as especificidades de cada comunidade escolar (SANTOS, 2020e).

As atividades pedagógicas do referido período nas escolas municipais de Santos passaram a ser denominadas como ensino remoto, já que a mediação das mesmas passou a ocorrer de forma não presencial.

Art. 7º A mediação remota para as atividades não presenciais, aqui denominada por Ensino Remoto pressupõe diversificar as ferramentas para uma educação não presencial, com o objetivo de criar uma rotina positiva que ofereça a crianças e jovens alguma estabilidade frente ao cenário de muitas mudanças, entendendo que a disposição de recursos tecnológicos é heterogênea entre os alunos [...] (SANTOS, 2020e).

O ensino remoto, portanto, caracteriza-se pela utilização de recursos e métodos que possibilitem ao aluno o desenvolvimento da aprendizagem

Art. 8º O Ensino Remoto não se caracteriza pela substituição das aulas presenciais, mas pelo uso de práticas pedagógicas diversificadas e mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas no Currículo Santista, passíveis de serem alcançados por meio dessas práticas [...] (SANTOS, 2020e).

Para subsidiar o trabalho dos professores e proporcionar atividades aos alunos, no dia 25 de março, a prefeitura lançou a plataforma Educa.Santos, com atividades para crianças, e jovens, além de material destinado a dar suporte aos professores, durante o período de suspensão das atividades presenciais (JORNAL DA ORLA, 2020).

A implantação do chamado ensino remoto deixou visível o contraste apresentado por uma cidade que ostenta o sexto melhor Índice de



Desenvolvimento Humano (IDH), do Brasil, segundo dados do censo do IBGE de 2010¹ e famílias que habitam a região dos morros e cortiços da cidade, que sequer possuem acesso à *internet*, ou quando possuem, esse acesso é feito apenas através de pacotes de dados móveis com capacidade limitada, conforme foi possível ouvir de diversas famílias e alunos durante esse período, nos atendimentos realizados pelos membros da equipe técnica da escola onde atua um dos autores deste relato.

Como forma de atender os alunos que não possuem acesso à *internet*, no mês de maio, a secretaria de educação (SEDUC) enviou para as escolas material impresso, com atividades dos diversos componentes curriculares produzido por seus técnicos e o livro “São Paulo faz escola”, volume 1, que foi elaborado e distribuído pelo governo de São Paulo aos alunos da rede estadual. Já no mês de agosto, as escolas receberam o volume 2, do livro “São Paulo faz escola”, com atividades dos diversos componentes curriculares.

Outra ação da SEDUC a ser destacada foi a tentativa de estender a plataforma que era utilizada na EJA em um projeto denominado EAD Santos², onde os alunos do ensino fundamental II realizavam na própria escola, as atividades dos diversos componentes curriculares, através da plataforma *moodle*, com a mediação de 01 ou 02 professores que também atuavam de forma presencial. O acesso a essa plataforma porém, exigia um *login* e senha de cada aluno que deveria ser obtido após um cadastro. O grande problema foi que esse cadastro resultou em uma série de reclamações por parte dos alunos e familiares que não conseguiam acessar as atividades da plataforma.

Por conta das dificuldades com a plataforma EAD Santos, o portal da educação que já existia passou por algumas adaptações e acabou se tornando a ferramenta institucional da rede municipal³. Nesse portal, cada escola passou a postar de forma quinzenal seus roteiros de estudos. Ainda assim, a falta de conexão à *internet* estava presente na vida de diversos estudantes, dificuldade essa que também passou a ser um grande problema para muitas escolas que não dispunham de recursos para oferecer aos alunos, na forma impressa, o material que passou a ser postado na plataforma.

Além da dificuldade de conexão, outro grande problema encontrado pelas escolas foi acessar os alunos. Para isso, muitas escolas adotaram como ferramenta de trabalho, aplicativos de mensagem instantânea e as redes sociais, já que os telegramas encaminhados aos alunos, muitas vezes retornam sem o aviso de recebimento por mudança de residência, ausências dos responsáveis, ou simplesmente porque em alguns dos endereços fornecidos pelas famílias não contam com o serviço dos correios. Para sanar essa dificuldade de contato com as famílias, que é anterior ao período da pandemia, que por sua vez, veio apenas dar maior visibilidade ao problema, as escolas contavam com o projeto colibri⁴ criado

1 Para maiores detalhes ver: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santos/pesquisa/37/30255?ano=2010&tipo=ranking>

2 Embora tenha sido denominado EJA digital, nesse projeto, que encerrou ao final do ano letivo de 2018, os alunos acessavam a plataforma: <https://egov.santos.sp.gov.br/eadsantos/>, nos laboratórios de informática de algumas escolas que eram polo do referido projeto com auxílio de um professor que acompanhava os alunos presencialmente.

3 <https://www.santos.sp.gov.br/?q=institucional/unidades-municipais-de-educacao>

4 Criado em junho de 2018, o projeto disponibilizava técnicos que realizavam visitas às famílias dos alunos, com os quais as escolas encontravam dificuldade de manter contato. Maiores



em junho de 2018 pelo (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), porém, as atividades do programa passaram a ser realizadas apenas por voluntários, o que na prática paralisou o serviço, já que os “voluntários”, não conseguiram atender à demanda das escolas que aumentou em virtude da pandemia.

Por fim, o recesso concedido aos professores seguido por férias, impediu que os docentes participassem em conjunto com as equipes gestoras e técnicos da secretaria de educação, da organização das atividades para a implementação do período remoto. Os docentes retornaram apenas no dia 25 de maio, para reunião com as equipes técnicas que aconteceram de forma remota, utilizando plataformas que eram uma grande novidade para a maioria dos docentes. Esse período estendeu-se para o dia 26 de maio. Portanto, as equipes técnicas tiveram apenas dois dias para decidir junto com seus professores o funcionamento do ensino remoto. Dessa forma, as atividades escolares não presenciais iniciaram de forma simultânea com a retomada das formações oferecidas pela secretaria de educação, agora com foco nas tecnologias digitais, o que causou uma grande demanda dos docentes por essas formações que tiveram que ser intensificadas e dinamizadas para atender a demanda de docentes. A busca por formações voltadas ao uso da tecnologia provocou uma grande mudança na oferta de cursos oferecidas pela SEDUC, pois se no período anterior a pandemia, a procura por cursos ligados à tecnologia era restrita aos mais familiarizados a ferramentas digitais, com a implementação do ensino remoto, muitos docentes estrearam na temática.

A falta de familiarização dos professores com as tecnologias é um dos fatores que dificulta a inserção desses artefatos culturais no cotidiano da escola. no momento em que se inicia um trabalho de formação mais pontual, os professores começam a descobrir outras possibilidades para o fazer docente e se mobilizam para incorporar as tecnologias nas práticas pedagógicas (BONILLA; VELOSO, 2018 p 17).

A implantação do ensino remoto, portanto, tem feito com que os professores incorporem cada vez mais, as tecnologias em sua prática pedagógica.

Conclusão

Embora acentuadas no Brasil inteiro, a pandemia explicitou as desigualdades existentes também no município de Santos, dando visibilidades aos contrastes enfrentados por quem mora na região da orla, e as famílias das áreas mais afastadas, como os morros, cortiços e palafitas, por exemplo. A falta de acesso, por parte de alunos e as dificuldades apresentadas por professores mediante a utilização das tecnologias digitais, são problemas que ainda precisam ser sanados. No caso de Santos, percebemos que no intuito de achar um caminho para melhor introduzir o ensino remoto, perdeu-se a oportunidade de instrumentalizar a rede municipal com formações mesmo que por vias não presenciais. Como apontamos no artigo, as formações para a utilização dos recursos digitais que poderiam ser otimizadas antes da implantação das atividades não presenciais tiveram que aguardar o retorno dos docentes, já que a administração municipal decidiu decretar recesso e na sequência férias para os

professores. Essas formações então, passaram a ocorrer ao mesmo tempo em que os professores iniciavam sua prática pedagógica de forma remota, desperdiçando um tempo precioso para discussão, trocas de experiências e construção da melhor maneira de acessar aos alunos.

Podemos dizer então, que a experiência do professor santista após o período de recesso e férias no período da pandemia foi uma brusca adaptação às ferramentas de comunicação e uma corrida por formações que foram disponibilizadas pela SEDUC para utilização das ferramentas digitais.

Além disso, a dificuldade que muitas escolas encontravam para acessar alguns familiares aumentou de forma vertiginosa devido ao fato do principal instrumento de busca ativa do município funcionar apenas com a participação de voluntários, o que tornou impossível atender a demanda das escolas.

Dessa forma, concluímos que a pandemia acentuou uma série de problemas enfrentados pela educação santista, que vão desde o contato das escolas com familiares à formação docente.

Referências

BONILLA, Maria Helena Silveira; VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo. O professor em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em 15 set. 2020.

SANTOS (Município). Decreto nº 8.889, de 16 de março de 2020a. Estabelece medidas de contingência para prevenção do coronavírus no âmbito da administração pública direta e indireta do município de Santos, e dá outras providências. Santos, SP, 2020a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/decreto/2020/888/8889/decreto-n-8889-2020-estabelece-medidas-de-contingencia-para-prevencao-do-coronavirus-no-mbito-da-administracao-publica-direta-e-indireta-do-municipio-de-santos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 set. 2020

SANTOS (Município). Decreto nº 8.896, de 19 de março de 2020b. Declara o estado de emergência no município de Santos, em razão da necessidade de adoção de medidas preventivas do contágio do coronavírus, adota medidas temporárias de enfrentamento da propagação e contágio, e dá outras providências. Santos, SP, 2020b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/decreto/2020/889/8896/decreto-n-8896-2020-declara-o-estado-de-emergencia-no-municipio-de-santos-em-razao-da-necessidade-de-adocao-de-medidas-preventivas-do-contagio-do-coronavirus-adota-medidas-temporarias-de-enfrentamento-da-propagacao-e-contagio-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 set. 2020.



SANTOS (Município). Decreto nº 8.898, de 20 de março de 2020c. Declara o estado de calamidade pública no município de Santos, adota medidas adicionais ao decreto nº 8.896, de 19 de março de 2020, e dá outras providências. Santos, SP, 2020c. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/decreto/2020/890/8898/decreto-n-8898-2020-declara-o-estado-de-calamidade-publica-no-municipio-de-santos-adota-medidas-adicionais-ao-decreto-n-8896-de-19-de-marco-de-2020-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 set. 2020.

SANTOS (Município). Decreto nº 8.940, de 17 de abril de 2020d. Antecipa o gozo das férias dos servidores do quadro do magistério e dos demais servidores lotados nas unidades municipais de educação da secretaria municipal de educação devido ao estado de calamidade pública declarado pelo decreto nº 8.898, de 20 de março de 2020d.

Santos, SP. 2020. Disponível em:

<https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2020-04-20>.

Acesso em: 15 set. 2020.

SANTOS (Município). Portaria nº 33/2020- SEDUC, de 21 de maio de 2020e. Dispõe sobre as diretrizes para o início das atividades pedagógicas não presenciais nas Unidades Municipais de Educação (UMEs) no ano letivo de 2020, durante o período de Pandemia, e as orientações para a sua realização e para os registros durante a restrição das atividades escolares presenciais. Diário Oficial de Santos, Santos, SP, 22 de maio de 2020e. p.29-33. Disponível em:

<https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2020-05-22>.

Acesso em 15 set. 2020.

ESCOLAS municipais antecipam recesso em Santos. Jornal da Orla, Santos, SP, 06 abr. 2020. Disponível em: <https://www.jornaldaorla.com.br/noticias/42711-escolas-municipais-antecipam-recesso-em-santos/>. Acesso em: 15/09/2020.



PRIMEIROS CONTATOS COM A COMUNIDADE SURDA: DÚVIDAS SOBRE A LÍNGUA E OUTROS ASPECTOS DA CULTURA SURDA

Giovanna Tonzar dos Santos¹, Wilson Robson Griebeler²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente artigo surge do diálogo entre um professor especialista em Educação Inclusiva e usuário da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e uma estudante de um curso de licenciatura de uma grande universidade federal brasileira prestes a ingressar como voluntária no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), na área de Libras. Neste trabalho, busca-se sanar as principais dúvidas relacionadas à língua utilizada pelas pessoas surdas e outras questões muito importantes para elas, para que, desta forma, esta jovem possa se sentir mais segura em relação ao trabalho que será realizado, já que a mesma desconhece totalmente este novo universo ao qual terá acesso. Dúvidas acerca de nomenclaturas utilizadas no contato com pessoas surdas, o aprendizado da Libras por parte de pessoas ouvintes e a utilização da Língua Portuguesa nos ambientes escolares por parte das pessoas surdas são alguns dos pontos mencionados. Na conclusão são apontadas algumas sugestões para que ouvintes que queiram se integrar à Comunidade Surda possam passar por este processo com mais naturalidade, evitando situações que denotariam preconceito ou desinteresse por parte deles com relação às pessoas surdas.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais, Cultura Surda, Comunidade Surda, Pibid, Surdez.

Introdução

Iniciando o segundo semestre da graduação e, buscando por experiências docentes que possam dar maior embasamento às suas práticas profissionais futuras, uma jovem de um curso de licenciatura de uma grande universidade brasileira se oferece para participar como voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Neste momento, ao saber da possibilidade de atuar em uma área ligada à Língua Brasileira de Sinais (Libras), fica dividida entre a empolgação de trabalhar com um conteúdo totalmente novo para ela e o medo de não ser capaz de realizar um trabalho satisfatório, justamente pelo mesmo motivo, de ser uma área totalmente nova e desconhecida para esta jovem estudante. A partir deste momento, procura o contato com um professor (também ouvinte), especialista em Educação Inclusiva e usuário da Libras, para tentar compreender quais serão as necessidades e/ou dificuldades possivelmente encontradas nos primeiros contatos com as pessoas surdas a partir do trabalho que será realizado.

1 Ingressante do curso de Ciências-Licenciatura pela Universidade Federal de São Paulo, integrante do grupo de pesquisa Movimentos Docentes e bolsista PIBEX do Programa de Extensão Universitária “Escolas Sustentáveis”. E-mail: tonzar.giovanna@unifesp.br

2 Mestre em Música pela Universidade do estado de Santa Catarina (Udesc), especialista em Educação Inclusiva, especialista em Gestão Cultural e Licenciado em Música. Professor convidado do curso de especialização em Educação Musical da Universidade do estado do Rio Grande do Sul (Uergs) ministrando a disciplina de Música e Educação Especial. E-mail: wilsonxinho@yahoo.com.br



Por ser algo totalmente desconhecido para ela, surgem, entre outras, perguntas como: O que um ouvinte precisa saber em Libras para começar a se comunicar com as pessoas surdas? Qual a forma correta ao se referir a estas pessoas? Como se dá o processo de ensino das pessoas surdas nas escolas brasileiras? Qual a importância da Língua Portuguesa na vida das pessoas surdas?

É então no diálogo entre educador e futura educadora que se pauta este trabalho, embasado em pesquisas das áreas da Educação, Linguística e ensino de idiomas orais e gestuais, para tentar responder a algumas das principais dúvidas apresentadas por ouvintes ao terem seus primeiros contatos com pessoas surdas e com sua língua.

Pessoas surdas ou pessoas com deficiência auditiva?

É natural que, ao ter os primeiros contatos com pessoas surdas, os ouvintes desconheçam nomenclaturas utilizadas com relação a estas pessoas, ou até mesmo, acreditem já saber algumas questões por meio da mídia. Entretanto, dia a dia percebemos erros comuns sendo cometidos até mesmo por grandes canais de imprensa que, sendo formadores de opinião, acabam passando informações erradas para a grande população que, sem buscar estudar a fundo aqueles assuntos, acaba apenas propagando aquilo que ouviu. Neste trabalho serão apontados alguns exemplos desta situação, a começar pela nomenclatura correta a ser utilizada ao nos referirmos às pessoas surdas.

Segundo a legislação brasileira (BRASIL, 2004), deficiência auditiva é definida como a “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz”, porém, ao termos os primeiros contatos com pessoas surdas percebemos que, muitas delas, não se identificam como pessoas com deficiência auditiva e, sim, apenas como pessoas surdas, como será explicado de forma mais aprofundada no decorrer deste artigo. Entretanto, ainda tomando-se como base a legislação brasileira, pode-se mencionar o fato de que, mesmo nela já encontramos esta diferenciação, pois segundo o decreto 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, em seu artigo 2º menciona que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

Conhecer os textos das leis é de suma importância, entretanto, a seguir serão abordados temas de extrema relevância para que se possa compreender, também, a importância da diferenciação entre esses termos que, por vezes, são utilizados erroneamente como se fossem sinônimos.

Língua ou linguagem?

Embora possa parecer algo sem importância, todas as vezes que uma pessoa ouvinte se refere à Libras como “linguagem de sinais”, ela está apenas querendo dizer que considera aquela língua algo menor, sem importância, algo que é por ela desconhecido. Sendo a primeira língua das pessoas surdas, não é surpreendente que este descaso com a Libras faça com que os surdos se sintam rejeitados, menosprezados, inferiorizados, já que um aspecto muito importante da sua cultura é desvalorizado.

Segundo Carvalho et al. (2020, p. 42) “a linguagem é a capacidade natural que o ser humano tem de se comunicar, seja por meio de palavras, gestos, imagens, sons, cores, expressões etc”, enquanto “a língua é o conjunto de sinais que determinadas comunidades usam para se comunicar. São as regras gramaticais.” Desta forma, torna-se possível acreditar que esta confusão ocorra em virtude de a linguagem ser toda e qualquer forma de comunicação ou expressão utilizada pelo ser humano, como pintura, música e, obviamente, as línguas, sejam elas orais ou gestuais. Deste modo, é correto afirmarmos que as línguas são linguagens, pois são formas de comunicação e expressão, entretanto, assim como não nos referimos às línguas Portuguesa e Inglesa como linguagem Portuguesa e linguagem Inglesa, tomando-as como exemplos, não seria correto chamarmos a Libras de “Linguagem Brasileira de Sinais”. Esta forma de referir-se à Libras também nos remete ao fato de muitos ouvintes mencionarem a surpresa ao saberem que cada país possui a sua língua de sinais, pois consideravam que todos os surdos do mundo deveriam utilizar a mesma língua. Ambas atitudes só demonstram que, para os ouvintes que manifestam tais ideias, a língua e as culturas surdas são inferiores às línguas orais e às culturas de povos ouvintes. A Libras, enquanto língua, teve seu reconhecimento afirmado pela lei 10.436 de 24 de Abril de 2002 em seu artigo 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Ainda ao falarmos da importância da forma como nos referimos à Libras, é válido lembrarmos de Gesser (2009, p. 9-10) ao dizer que:

Certamente a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos. Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência – vinculada às lacunas na cognição e no pensamento – para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural.

Neste sentido, percebemos que, o que podem ser consideradas pelos ouvintes mais desavisados como sendo apenas coisas sem importância ou pequenos erros por eles cometidos, na verdade são vistas pela Comunidade Surda como uma forma de deslegitimar a sua língua, cultura e, desta forma, seguir mantendo as pessoas surdas imersas em um cenário onde são percebidas como pessoas doentes, problemáticas ou incapazes.

Cultura e Comunidade Surda

Cultura e Comunidade Surda são termos já mencionados neste texto e, que também serão muito percebidos em conversas com a presença de pessoas surdas ou em livros que abordem questões importantes para estas pessoas. Sendo assim, segundo Strobel (2008, p. 22)

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas



percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Por este motivo, neste momento é trazida novamente a discussão sobre a diferenciação entre a utilização dos termos “pessoa surda” (ou surdo) e “pessoa com deficiência auditiva” e, neste sentido, segundo Bisol e Valentine (2011, p. 01) se a surdez for vista do ponto de vista orgânico, os termos podem ser considerados sinônimos a serem utilizados em relação a pessoas com qualquer grau de perda auditiva, entretanto, ressaltam:

Mas a perspectiva orgânica não é a única que existe. Uma compreensão da surdez baseada em uma perspectiva histórica e cultural enfatiza diferentes modos de vivenciar as diferenças de audição. Os surdos, ou Surdos com letra maiúscula, como proposto por alguns autores, são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. Os deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda.

Ainda considerando-se as falas de senso comum que causam suposições por parte das pessoas ouvintes com relação a assuntos de interesse das pessoas surdas, as autoras ainda enfatizam que, ao contrário do que muitas pessoas podem supor, as pessoas surdas identificadas com a Libras e a Comunidade Surda não gostam de serem chamadas de deficientes auditivos, pois não se consideram deficientes e se orgulham de serem surdas. Em contrapartida, aquelas pessoas que não se identificam com a Comunidade Surda normalmente costumam passar por uma situação um pouco mais complicada, já que alguns ficam bastante incomodados quando outras pessoas percebem que elas apresentam algum déficit de audição, enquanto outros, dependendo de alguns fatores pessoais costumam se reconhecer como deficientes auditivos. (BISOL; VALENTINE, 2011, p. 02).

Com todos estes pontos mencionados, já torna-se possível a compreensão de que nem todas as pessoas surdas fazem parte da chamada Comunidade Surda, já que, segundo Couto (2005, p. 209), “o que determina a filiação de um surdo a uma comunidade surda é pura e simplesmente o fato de ser surdo e de geralmente usar a língua de sinais”. Sendo assim, obviamente aquelas pessoas que não gostam de serem chamadas de surdas ou que se recusam a aprender e utilizar a Libras não são consideradas integrantes desta comunidade.

Desta forma, fica mais fácil definirmos Cultura Surda (ou Culturas Surdas, conforme alguns autores mencionam), já que percebemos que estas pessoas não se sentem deficientes, como quando observadas pela visão clínica de que apresentam uma perda, uma patologia, mas sim, como pessoas que fazem parte de uma minoria linguística e, conseqüentemente, compartilham de costumes e modos de vida diferentes, ou seja, uma cultura diferente, a partir de uma forma diferenciada de ver e agir no mundo.

Outro ponto importante que pode ser verificado a partir de Santos e Molon (2014, p. 306) é que “a comunidade surda é compreendida como dimensão espaço/temporal, como espaço relacional onde os surdos e os indivíduos que usam a Libras podem interagir, compartilhar vivências, experiências e informações”. Percebe-se que os autores mencionam de forma separada os surdos e outros indivíduos que usam a Libras, o que é explicado no Portal Educação (2020) por meio do texto a seguir:



A cultura surda está ligada à ouvinte: surdos convivem diariamente com ouvintes e isso traz grande influência. Portanto, a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses comuns em uma determinada região.

Desta forma, qualquer pessoa ouvinte que se utilize da Libras, tenha contato com pessoas surdas e seja engajado em suas lutas e reivindicações pode fazer parte da comunidade surda. E por falar em lutas das pessoas surdas, uma das grandes batalhas da comunidade surda refere-se à educação de pessoas surdas nas escolas brasileiras, a começar pela forma como os conteúdos são ministrados e apresentados para elas, muitas vezes, somente por meio da Língua Portuguesa.

Qual a melhor escola para pessoas surdas?

Atualmente tem sido bastante difundida a utilização da Libras, principalmente em eventos culturais ou pronunciamentos políticos, o que acabou dando uma grande visibilidade para esta língua. Com uma maior visibilidade para a Libras e, conseqüentemente, para as pessoas surdas e a realidade por elas vivenciada, alguns erros históricos estão sendo corrigidos, como no caso da educação, onde em muitos momentos os conteúdos eram transmitidos somente em Língua Portuguesa, por um professor ouvinte e não conhecedor da Libras e, ainda, sem a presença de um intérprete em sala de aula. Este fato se deve basicamente à cultura do ouvintismo. Segundo Perlin (1998, p.58), na proximidade gerada entre surdos e ouvintes surge o ouvintismo, onde acaba existindo uma relação de poder e superioridade por parte dos ouvintes e, ainda menciona que, a palavra ouvintismo é utilizada academicamente para designar os estudos relacionados às pessoas surdas partindo de uma visão da necessidade de “normalização” destes sujeitos, já que são vistos como pessoas com deficiência.

Sendo assim, a partir desta visão, as pessoas surdas precisariam se comunicar por meio da Língua Portuguesa, a língua utilizada pela maior parte da população brasileira e, por este motivo, a única língua utilizada nos ambientes escolares mesmo quando havia a presença de pessoas surdas. Surge daí também a ideia de oralização. Segundo Toffolo et al. (2017, p. 06):

A oralidade diz respeito à habilidade da pessoa surda de se expressar oralmente, o que ocorre por meio do aprendizado da articulação das palavras e das distinções físicas entre os movimentos articulatórios labiais. Normalmente, tal habilidade é desenvolvida por meio de sessões fonoaudiológicas, prática de leitura labial e uso de próteses auditivas, o que possibilita maior autonomia de comunicação com as pessoas ouvintes.

A ideia de forçar-se a oralização dos surdos é totalmente ofensiva, da mesma forma que, contraditoriamente, muitos ouvintes ofendem os surdos ao chamá-los de “surdos-mudos”. Estas posturas demonstram desrespeito e ignorância, já que se estas pessoas fossem mudas seriam incapazes de oralizar, ou seja, de se comunicarem por meio da voz. Fica nítida, então, outra postura errônea adotada por ouvintes e, cabe aqui, então, a orientação de que o correto ao se referir a este público é pela forma adotada neste texto, onde são chamadas de “pessoas surdas”, ou simplesmente “surdos”, já que a mudez não tem relação com a surdez.

Evoluindo como sociedade e, superando posturas preconceituosas como estas, percebemos a inserção dos estudantes surdos em escolas regulares, muito



em função da legislação brasileira que impõe a obrigatoriedade da permissão de acesso ao ensino regular por parte deste público, porém, conforme alerta Machado (2006, p. 41) “parece que se superficializa a temática sobre o processo de integração/inclusão do surdo na escola regular, quando se limita o que sejam as ações necessárias para sua integração/inclusão, ao fato de colocá-los fisicamente nas escolas regulares”. Neste sentido, objetivando-se uma real inclusão dos estudantes surdos nas turmas regulares e considerando-se ainda a falta de mais professores ouvintes que saibam a Libras para ministrarem suas aulas em formato bilíngue, percebemos a necessidade do intérprete nas salas onde há a presença de algum estudante surdo, já que, segundo Prometi e Castro Júnior (2018, p. 321):

É preciso considerar a pessoa Surda em suas reivindicações do acesso à educação bilíngue e que as pessoas Surdas talvez sejam um dos segmentos que efetivamente careçam da falta de uma educação acessível, do acesso ao ensino da Literatura em Libras, que acarreta na falta de leitura por parte dos estudantes Surdos e o desconhecimento do patrimônio Linguístico e Literário Nacional.

Neste sentido, a presença de intérprete certamente auxilia no processo de ensino/aprendizagem das pessoas surdas, entretanto, Galvão e Camilo (2017, p. 46) destacam que:

Há falhas na inclusão do educando surdo no que diz respeito à sua plena participação no sistema de ensino, na sua relação com a comunidade educacional, na delimitação da função do intérprete, à falta de qualificação do professor para lidar com o educando surdo, à estrutura das instituições que lidam com o educando e nas instituições que acolhem este discente.

Diversos são os questionamentos que surgem ao pensarmos na presença de um educando surdo em uma turma regular, ainda mais quando a aula está sendo ministrada pelo professor ouvinte e as informações sendo repassadas por outra pessoa que, conhecedora da língua, não necessariamente terá a obrigação de conhecer todos os assuntos que serão abordados em sala de aula para poder transmitir da melhor forma a explicação realizada pelo educador, ainda mais se pensarmos na atuação de um professor unidocente. Além disso, também é necessário considerar-se todo o vínculo afetivo criado entre educador e educando que, neste caso, inevitavelmente será influenciado pela presença de outra pessoa envolvida no ambiente, neste caso, o profissional intérprete de Libras.

Em meio a estes questionamentos, surge a necessidade da menção de mais duas terminologias bastante utilizadas pela Comunidade Surda, sendo elas: Povo Surdo e Pedagogia Surda. Ao ser abordada a questão da Comunidade Surda, ficou clara a ideia de que desta comunidade fazem parte não somente pessoas surdas, mas sim, todas aquelas que se utilizam da Libras para sua comunicação e também aquelas que são engajadas nas reivindicações e lutas sociais das pessoas surdas. Por outro lado, quando falamos de Povo Surdo, precisamos citar Strobel (2009, n.p.) “O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão.”

Conhecendo então o que vem a ser o Povo Surdo, chegamos à outra reivindicação da Comunidade Surda, uma metodologia de ensino denominada “Pedagogia Surda”, onde valorizam-se as diferenças entre as línguas, a cultura e, conseqüentemente, as formas de aprender deste povo. Ainda segundo a professora e pesquisadora Stumpf (2008, p. 18) que, também é surda, “a escola

inclusiva não trabalha os conteúdos (grade curricular) da Pedagogia Surda. Daí porque nós professores surdos continuamos demandando prestígio para a Pedagogia Surda na escola inclusiva para a construção do espaço de contato com a Cultura Surda na inclusão”. E fazendo um comparativo com países europeus, esta professora ainda ressalta que:

Nós, aqui no Brasil, estamos construindo a Pedagogia Surda de outra forma. Pensamos em fazer melhor quando colocamos que a criança surda deve viver sua cultura desde sempre e que a pedagogia surda precisa estar presente o quanto antes possível na realidade cotidiana da criança surda.

Levando-se em consideração a exposição da criança surda a sua cultura, desde a sua mais tenra idade, principalmente no contato com outras pessoas surdas, Lage e Kelman (2019, p. 02):

A formação de estudantes surdos é fortalecida quando eles têm oportunidade de interagir com seus pares surdos. Quando filhas de pais ouvintes, as crianças surdas, geralmente, não são enculturadas nas referências surdas em casa, o que é agravado pelo convívio limitado ou inexistente com adultos surdos, e elas se sentem isoladas em suas famílias. Por essa razão, o contato com crianças surdas de pais surdos e crianças surdas mais velhas é relevante durante o processo de enculturação, assim como o contato com educadores surdos.

Sendo assim, observamos que, embora tenha havido grande evolução na inclusão das pessoas surdas em nossa sociedade e, neste processo, também em nossas escolas, ainda há muitas questões a serem respondidas e, todas estas respostas deverão ser buscadas com base nas experiências excludentes vivenciadas pelas pessoas surdas até hoje e nas suas reivindicações e sugestões para uma educação de pessoas surdas que, antes de ser chamada de inclusiva ou bilíngue, seja respeitosa com todos aqueles que dela participem.

Conclusão

Ao entrarem em contato com pessoas surdas, os ouvintes normalmente pensam somente no aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, entretanto, nem sempre este é o fator mais importante para que este contato ocorra da melhor forma, ao menos nas primeiras interações. Percebendo esta questão logo no começo das pesquisas, optou-se então pela abordagem de aspectos diretamente relacionados à convivência com este público, uma vez que falar sobre o aprendizado da Libras em tão curto espaço não traria informações tão relevantes como as que aqui foram apresentadas.

Como conclusão, percebeu-se então que, antes de tudo, parece ser muito necessário compreender um pouco da história destas pessoas, para que assim se possa compreender, também, a realidade na qual estão inseridas e, a partir disso, conhecendo um pouco mais sobre suas lutas, conquistas e sua(s) cultura(s), buscar por um contato mais aprofundado com esta comunidade, evitando-se posturas preconceituosas que perpetuam relações de poder e desrespeito por parte dos ouvintes que se relacionam com surdos. A partir destes entendimentos, pode-se então pensar a sociedade, a começar pelos espaços de ensino, como um lugar pertencente a surdos e ouvintes e, desta forma, buscar-se atender às reivindicações tão plausíveis feitas pela Comunidade Surda. Neste sentido e, tendo sido o ambiente escolar o foco deste trabalho, sugere-se a realização de



pesquisas mais aprofundadas acerca das metodologias de ensino voltadas às pessoas surdas.

Por fim, fica o lembrete de que, comunicar-se com as pessoas surdas por meio da sua primeira língua é muito importante, porém, antes de tudo, é preciso lembrar que, fazendo parte de uma minoria linguística, estas pessoas possuem modos diferentes de ver e viver a vida e, portanto, cultura(s) diferente(s) e, embora sejam diferentes neste sentido, não são incapazes, deficientes ou inferiores aos ouvintes.

Referências

A COMUNIDADE Surda. Portal Educação, 2020. Disponível em:

<<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-comunidade-surda/26838>>. Acesso em: 19 de Set. 2020.

BISOL, Cláudia. A.; VALENTINI, Carla. B. Surdez e Deficiência Auditiva - qual a diferença? Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em:

<http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf>. Acesso em: 19 Set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 Dez. 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 08 Set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 Abr. 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 08 Set. 2020.

_____. Planalto. Decreto 5.296 de 02 de Dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 Dez. 2004. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 22 Set. 2020.

CARVALHO, Eliane S.; OLIVEIRA, Erica; VIEIRA, Wellington. Língua e linguagem. Qual a diferença? Web Revista Página de debates, edição 24, p. 41-52, Jan. 2020. Disponível em:

<<http://ojs.pantanaleditoraeditoria.com.br/index.php/linguisticalinguagem/article/view/26/20>>. Acesso em: 18 Set. 2020.

COUTO. Hildo H. Sobre o conceito de comunidade surda. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 193-219, Jul./Dez. 2005.



GALVÃO, Marcus V. A.; CAMILO, Christiane H. Direitos humanos e educação: surdos na escola. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 2, n.1, p. 35-50, Jan./Jun., 2017.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LAGE, Aline L. S.; KELMAN, Celeste A. Educação de surdos pelo professor surdo, Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 19, p. 1-23, 2019.

MACHADO, Paulo C. Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, Ronice M. *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 38-75.

PERLIN, Gládis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Medição, 1998, p. 51 - 73.

PROMETI, Daniela; CASTRO JÚNIOR, Gláucio. Acessibilidade linguística e cultural na educação de surdos: a Libras como estratégia didática no ensino/pesquisa/extensão. *Revista Ecos*, v.24, ano 15, n. 01, p. 314-351, 2018.

SANTOS, S. F.; MOLON, S. I. Comunidade surda e Língua Brasileira de Sinais nos relatos de uma professora surda. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 304-320, 2014.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

_____. Karin. *História da Educação de Surdos*. Florianópolis. 2009. Disponível em:
<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>.
Acesso em: 16 de Set. 2020.

STUMPF, Marianne R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice M. *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008, p. 14-29.

TOFFOLO, Andreia C. R.; BERNARDINO, Elidéia. L. A.; VILHENA, Douglas A.; PINHEIRO, Ângela M. V. Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22 n. 71, p. 1-24, 2017.



REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR E GÊNERO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Greice Kely Rech Werner¹, Ana Claudia Delfini C. de Oliveira², Verônica Gesser³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Desde meados de março de 2020 a educação brasileira vivencia um novo contexto com a pandemia do Covid-19 que gerou impactos na sociedade como um todo, atingindo o âmbito escolar. Defronte aos fatos apresentados proponho uma investigação qualitativa a fim de perceber de que modo a pandemia do Covid-19 impactou a rotina de ensino-aprendizagem de meninos e meninas. O objetivo dessa investigação é reunir dados noticiados em sites de instituições como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) que estejam correlacionados a temática. Desse modo será possível conhecer como vem acontecendo o ensino remoto no Brasil, bem como que tipo de estratégias foram adotadas pelas instituições de ensino. O artigo está organizado em três seções que visam inicialmente apresentar um aporte teórico para as categorias currículo e gênero. Na sequência estarão reunidas e apresentadas alguns dados identificados em notícias ou estudos relacionados ao contexto do ensino remoto postados durante o período de março/julho de 2020. Os impactos totais ocasionados são imensuráveis considerando que a pandemia ainda está em curso. Entretanto, a partir de alguns dados apresentados conseguimos constatar que os currículos escolares precisaram ser flexibilizados, os lares passaram a ser ambientes pedagógicos, mães/pais/responsáveis têm assumido o papel de tutores nos processos de ensino-aprendizagem dos/as filhos/as, mesmo sem habilidades didáticas e pedagógicas buscam contribuir com o desenvolvimento escolar das crianças e adolescentes por compreenderem a significância desta continuidade.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Gênero. Pandemia.

Introdução

Desde meados de março de 2020 a educação brasileira vivencia um novo contexto com a pandemia do Covid-19 que gerou impactos na sociedade como um todo, atingindo o âmbito escolar. A determinação de suspensão das aulas presenciais emitida pelo Ministério da Educação - MEC seguindo as orientações

1 Mestranda no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade do Vale do Itajaí. (Financiamento: CAPES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4780255051545308>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6696-1697>. E-mail: greice45@gmail.com.

2 Professora titular da Universidade do Vale de Itajaí, em Itajaí, no curso de Pedagogia, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas/PMGPP e no mestrado/doutorado em Educação/PPGE. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8089034903131175>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7154-9020>. E-mail: anaclaudia.univali@gmail.com.

3 Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação (Mestrado e Doutorado). Pós-doutorado em Educação: Currículo e Ensino pela Barry University, Florida - USA (Financiamento: CAPES). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2170-064X>. E-mail: gesserv@univali.br.



da Organização Mundial da Saúde - OMS trouxe um contexto inimaginável a ser experimentado pelos 47,8 milhões de estudantes da educação básica pública e privada. De modo bastante aligeirado e praticamente sem planejamento prévio docentes e discentes passaram a viver rotinas pedagógicas fora do ambiente escolar. O novo contexto não é o presencial, mas também não podemos dizer que é um ensino a distância. O ensino na modalidade à distância preconiza uma infraestrutura específica, assim como uma equipe de professores e tutores capacitados para o uso de ferramentas tecnológica e plataformas. Quando pensamos em escolas públicas e particulares os investimentos e quantidades de recursos são mais diversos. A realidade das instituições de ensino privada oferece aos discentes e docentes maior conectividade, geralmente estão localizadas em regiões centrais, o que corrobora para a disponibilização de dispositivos conectados a internet.

Frente ao contexto da pandemia do Covid-19 os impactos no ano letivo de 2020 no Brasil são diversos, por mais que as unidades escolares permaneçam em sua grande maioria fechadas é possível observar por meio de notícias, reportagens e documentos que as dificuldades enfrentadas têm sido inúmeras para conseguir prosseguir com as atividades pedagógicas no formato do ensino remoto. A suspensão das aulas presenciais evidenciou as desigualdades sociais, econômicas, ambientais que acompanham a rotina das crianças e adolescentes no Brasil. A mudança repentina de contexto presencial para um ensino feito de modo remoto e a distância exige muita cautela por parte dos profissionais envolvidos. Os currículos precisaram ser prontamente repensados, adaptados, suprimidos. Afinal, a casa não é a escola, as mães/pais e responsáveis não são as/os professoras/es. É impossível exigir que as famílias deem conta de mediar os processos de ensino-aprendizagem com a mesma competência e habilidade que os/as docentes fazem. Embora muitas mães, alguns pais e outros/as responsáveis têm demonstrado boa vontade para orientar os/as alunos/as a realizar as atividades pedagógicas, é preciso deixar claro que eles/as não são professores/as, portanto não possuem conhecimento específico para ensinar.

Defronte aos fatos apresentados proponho uma investigação qualitativa a fim de perceber de que modo a pandemia do Covid-19 impactou a rotina de ensino-aprendizagem de meninos e meninas. O objetivo dessa investigação é reunir dados noticiados em sites de instituições como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) que estejam correlacionados a temática. Desse modo será possível conhecer como vem acontecendo o ensino remoto no Brasil, bem como que tipo de estratégias foram adotadas pelas instituições de ensino. A investigação será de cunho qualitativo por entender que será preciso considerar um universo de significados e sentidos que foram apresentados de modo descritivo. O artigo está organizado em três seções que visam inicialmente apresentar um aporte teórico para as categorias currículo e gênero. Na sequência estarão reunidas e apresentadas alguns dados identificados em notícias ou estudos relacionados ao contexto do ensino remoto postadas durante o período de março/julho de 2020. O texto está finalizado com algumas reflexões frente aos achados e suscitam a importância de dialogar acerca da temática.



Desenvolvimento

O currículo escolar surge a partir da organização de um conjunto de saberes e verdades a serem repassados de modo fragmentado e mecanizado para as crianças ao longo da vida escolar. Para Veiga-Neto (2002, pg. 02) o “currículo funcionou como a máquina principal dessa grande maquinaria que foi a escola na fabricação da Modernidade”. Anteriormente à Idade da Razão do século XVII e XVIII, a educação das crianças era feita com base nos princípios religiosos conforme corrobora Gesser (2002, pg. 71) “O currículo não existia numa forma organizada e oficializada. Os conhecimentos transmitidos para as novas gerações eram resultantes de valores cristãos”. Os conhecimentos estavam fortemente cristalizados e consolidados por sua origem divina, não havendo espaço para questionamentos por parte dos professores, que deveriam assumir um papel fidedigno na transmissão dos valores aos seus alunos. A sociedade moderna mudou a relação dos sujeitos com o tempo e espaço. Veiga-Neto (2002, pg. 06) explica que “o conceito de Modernidade vai além do âmbito cronológico e se extravasa para denotar determinadas formas de viver e conduzir a vida”. Foi essa nova relação com o tempo e espaço que subsidiou a organização de um currículo que desse conta de controlar as ações humanas. A Idade da Razão/Iluminismo impactou fortemente o âmbito educacional nesse tocante os ensinamentos com base cristã passam a ser questionados. “O currículo, então, não se baseia mais na fé, mas na razão, no método científico e nas experiências para prover a base de julgamento com relação às formas justas e adequadas para viver em sociedade”. (GESSER, 2002, pg. 73). O currículo se constitui como um território de disputas. Dois modelos curriculares se destacam no período o currículo tecnicista (social efficiency) de Bobbit (1918) e a educação progressiva de Dewey nos anos 20 romperam com o currículo humanista que predominava até então nas escolas secundárias.

Nesse mesmo período surgiu uma proposta de reforma curricular denominada de currículo radical que conforme explica Gesser (2002) nesta perspectiva os currículos deveriam mudar a sociedade em lugar de perpetuá-la, e as desigualdades sociais e econômicas deveriam ser tratadas no currículo escolar para defender a reforma social. Com o lançamento do Sputnik (1957) e com a Guerra Fria o currículo tecnicista centrado nas disciplinas básicas perde forças. Na década de 60 com os movimentos pelos direitos civis surge “a pedagogia crítica, propondo um currículo voltado aos problemas sociais, econômicos e políticos da realidade”. (GESSER, 2002, pg. 77). O marco da pedagogia crítica foi a obra “Pedagogia do Oprimido” (1970) de Paulo Freire, posteriormente Michael Apple (1979) partindo das ideias de Paulo Freire conforme explica Gesser (2002) reforça as doutrinas do movimento de teoria crítica e rejeita os pressupostos do currículo tradicional, indicando a necessidade de pesquisa na área e examinando a presença do currículo burocrático oculto nas escolas. O currículo na teoria crítica muda o enfoque ao oferecer a oportunidade de uma nova postura ao professor e aos alunos/as. Nessa perspectiva passou a ser possível vislumbrar a participação da comunidade na concepção do currículo, para além de uma construção limitada aos especialistas.

Em pleno século XXI as discussões em torno da organização curricular são emergentes da teoria crítica que predominou até meados dos anos 90. Conforme explicita Gesser (2002, pg. 78) “o currículo deveria ser organizado em torno de aspectos multiculturais que incluem raça, gênero, diferenças individuais, classe

social, problemas sociais e justiça social ou equidade”. Sob a ótica de uma organização curricular que contemple uma educação multicultural percebemos um movimento e uma disputa a fim de consolidar um currículo que dialogue com o contexto atual das comunidades escolares. Hoje ainda observamos a predominância tradicional e tecnicistas que não dão conta de acompanhar as mudanças frenéticas sociais, econômicas, emocionais e principalmente tecnológicas que impactam na vida dos milhões de famílias e alunos/as brasileiros/as.

As palavras são utilizadas historicamente para nomear fatos experimentados pelos seres racionais, desse modo, não devem ser vistas isoladamente considerando são atribuídos diferentes sentidos frente aos diferentes períodos históricos. Nessa perspectiva, a palavra gênero em um dado momento histórico era empregado apenas para consolidar diferenças biológicas do feminino e masculino. O termo gênero ganhou ênfase e novas perspectivas no íterim da corrente feminista americana, que buscou atribuir novas características, em prol de uma superação do determinismo biológico implícito no uso do termo “sexo” ou “diferença sexual”. Natalie Davis (1975) afirmou que o “objetivo inicial era compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico”. Os esforços foram em torno de incluir o contexto histórico das mulheres, buscando fixar uma nova categoria de análise, considerando outras duas variáveis classe e raça. Os movimentos sociais incorporados pelos grupos “marginais” com identidades culturais de gênero, raça, sexualidade e etnia distinta ganharam força nesse período pela luta de direitos sociais movimentando novas políticas. Scott (1995, pg. 73) explica que:

O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos.

Houve uma tendência acadêmica se utilizar “gênero” como sinônimo de “mulheres”, porém o real objetivo é reconhecer politicamente este campo de pesquisa. Nesse sentido, a escolha do termo “gênero” conforme discutiu Scott (1995) inclui as mulheres, sem lhes nomear, constituindo um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80. Gênero passa ser reconhecido como um novo tema da pesquisa histórica, porém de fato a conceituação que existia até o momento não era suficiente, por estar sedimentada em teorias universais e gerais. A centralidade construída historicamente é constantemente reiterada parecendo ser algo verdadeiro e imutável, um exemplo é a noção singular de gênero e sexualidade que vem sustentando currículos e práticas nas escolas, que tem como obrigação nortear suas práticas por um padrão. Desse modo as historiadoras/es reconheciam que era preciso agir e começar a formular uma abordagem teórica mais potente.

Dentre as abordagens empregadas, podemos dar destaque a três correntes teóricas: A primeira, uma tentativa inteiramente feminista, empenha-se em explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no interior de uma tradição marxista e busca um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias angloamericanas de relação do objeto. Se o gênero designa os signos culturais

que o corpo sexuado assume não podemos supor que ele decorra de um dado sexo. Também não é possível pensar em gênero a partir do padrão binário sexual homem/mulher. Sendo o sexo uma categoria inundada em seu gênero, não faz sentido pensar o gênero como interpretação cultural do sexo. Faz mais sentido pensar como fez Butler (2016) que o gênero não está para cultura como o sexo para a natureza. O gênero é um meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexual” é constituído como “pré-discurso”, que precede as questões culturais, como se houvesse uma tábula rasa, na qual a cultura atua. Em sua forma primária oportuniza dar significado às relações de poder, ou seja, é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. A medida que o poder é distribuído por meio de recursos materiais e simbólicos, o gênero sustenta a própria construção do poder, ao testemunhar as relações sociais acabam por legitimar a categoria gênero socialmente, passando a fornecer meios para compreender as relações humanas e suas complexas conexões. As historiadoras/as ao movimentar-se para compreender as maneiras que a legitimação ocorre por meio das relações sociais iniciam a compreensão da reciprocidade entre gênero e sociedade, bem como as especificidades pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. Em várias teorias políticas o gênero tem sido utilizado para criticar ações da monarquia e as relações entre governantes e governados. O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder.

As posições assumidas pelos sujeitos na sociedade estão em movimento, nenhuma é natural ou estática, colocando em xeque as noções de centro, margem e fronteira (LOURO; GOELLNER, 2013). Sugere-se em tempos pós-modernos pensar em verdades plurais, sendo definidas pelo local, pelo particular, pelo temporário e provisório. Questionar às estratégias públicas e privadas que ocorrem nas sociedades que estamos inseridos, a fim de desconstruir verdade universais e propor-se dialogar com os movimentos e mudanças sem estranhamentos. A maneira como as crianças desenvolvem seus significados de mundo e de ação são atravessadas por relações de classe, gênero, geração e etnia, logo, a produção cultural elaborada pelas próprias crianças nas interações entre seus pares devem considerar estes marcadores, dos quais chamaremos a atenção para geração e gênero. Sarmiento define a infância como uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos:

Geração é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido [...] inscreve no projecto científico da sociologia da infância. (SARMENTO, 2005, p. 366)

É da relação entre as gerações infantis e adultez que surge a necessidade de pensarmos a categoria gênero. Reconhecer que as infâncias são constituídas por e pelas relações de gênero, e são impactadas pelas relações de poder que ocorrem nas relações com outros indivíduos e grupos conforme propõe Mayall (2002) na teoria do “enfoque relacional da infância para analisar todas as relações

sociais de gênero e geração presentes na infância e adultez.” (MAYALL, 2002, p. 31). Ao pensarmos na escola como uma instituição na qual a criança é inserida logo nos primeiros anos de vida e cujo princípio é a formação integral da criança, precisamos trazer para esse diálogo as inúmeras relações que a criança estabelece ao socializar-se com seus pares, com outras crianças maiores ou menores e com os adultos que assumem o papel de professor/a. Negar que as relações de gênero estão presentes sendo permeadas por relações de poder é uma atitude ingênua e equivocada. A escola é um ambiente em que as relações sociais borbulham. Desse modo “é indispensável que reconheçamos que a escola [os contextos educacionais] não apenas reproduz[em] ou reflete[m] as concepções de gênero que circulam na sociedade, mas que ela própria [eles próprios] as produz[em]” (LOURO, 2001, p. 80-81). As questões de gênero estão circunscritas nas gerações e, a partir do momento em que não há um olhar ou tampouco um diálogo, corremos o risco de naturalizarmos as relações de poder que decorrem das relações de gênero.

Discussão de resultados

A seguir apresentarei alguns recortes descritivos e qualitativos para suscitar reflexões em torno de como está os ambientes de aprendizagem vivenciados por meninos/as nas regiões urbanas e rurais do Brasil. As informações foram obtidas por meio de uma pesquisa nos sites da UNDIME e CONSED. Observou-se o banco de notícias mantidos nos sites oficiais das duas instituições no período da segunda quinzena de março até final de julho de 2020. O foco foi perceber o que estava sendo veiculado e noticiado acerca da suspensão das aulas presenciais, contexto emergencial de aulas remotas, estratégias aplicadas pelas redes de ensino municipais e estaduais, relatos da comunidade escolar. A intencionalidade não está pautada no caráter de realizar uma julgamento, mas sim refletir acerca da complexidade que é o campo educacional, pois reconheço que é um tempo de exceção que deixará legados para área. A suspensão das aulas presenciais coloca em evidência as desigualdades sociais, econômicas, ambientais. Em consequência do baixo poder aquisitivo apontado pela pesquisa a relação com a falta de acessibilidade a recursos tecnológicos é iminente. O cenário de acessibilidade aos recursos tecnológicos é apresentado na mesma pesquisa e revela que:

79% dos alunos das redes públicas do Brasil tem acesso à internet, mas 46% acessam apenas por celular, a maioria dos alunos poderia acessar conteúdos online, porém metade deles apenas pelo celular (2/3 não tem computador). Isso traz limitações para as possibilidade de ensino remoto. (UNDIME;CONSED; 2020, pg. 09)

Além da falta de acessibilidade de 21% dos alunos das redes públicas do Brasil há o contexto limitado de recursos enfrentado pelas instituições de ensino. Os dados divulgados pela pesquisa mostram que das 3.978 redes municipais que participaram da pesquisa, um total de 60% das redes municipais têm adotado o ensino remoto adotando como uma das estratégias atividades impressas. Um dos destaques apresentados nas considerações finais da pesquisa relata que “A implantação do ensino remoto tem sido desafiadora: ainda há indefinições legais e os professores têm dificuldades em lidar com as tecnologias”. (UNDIME;CONSED; 2020, pg. 29). Do outro lado há 40% das escolas das redes municipais que não apresentaram definições sobre o ensino remoto. Esse é um fator preocupante, pois este índice é composto por crianças que encontram-se

matriculadas no primeiro ciclo (1º ao 3º) do ensino fundamental I. Ao pensarmos na interrupção de vivências de ensino-aprendizagem é evidente que essas crianças estão sendo impactadas diariamente em função da acessibilidade limitada. No estudo “A educação não pode esperar” os impactos da pandemia na ensino-aprendizagem de crianças do ensino fundamental I é percebido no fechamento de uma das seções sobre as práticas identificadas nas redes de ensino:

No caso dos anos iniciais, são recorrentes as redes que afirmam priorizar atividades de leitura, escrita, interpretação de textos e operações básicas de matemática. Nessa etapa, observou-se a preocupação de alguns gestores em evitar uma ruptura drástica do ciclo de alfabetização das crianças, buscando, para isso, fornecer orientações aos responsáveis de como estimulá-las e sugerindo atividades como contação de histórias ou brincadeiras orientadas envolvendo o alfabeto. (CTE-IRB, 2020, p. 16)

O papel dos responsáveis pelas crianças para que a ruptura drástica no ciclo de alfabetização das crianças não ocorra é fundamental. Entretanto, conforme dados apresentados pela pesquisa Educação Não Presencial organizado pelo Data Folha entre os dias 18 e 29 de maio de 2020 apresenta que “64% dos responsáveis conseguem auxiliar nas atividades enviadas pelas escolas”. Bom é preciso reconhecer os esforços realizados pelas famílias, porém como podemos observar, todos os índices apresentados não atingem o 100%.

As rotinas pedagógicas tiveram que ser repensadas bem como os currículos escolares flexibilizados. Na região norte do país a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes (SEE) no estado do Acre criou o Programa Escola em Casa. O programa é uma das estratégias adotadas para prosseguir com as atividades pedagógicas, a casa dos/as alunos/as passou a ser uma “extensão” da escola. A lousa do professor tem sido substituída pelas telas da televisão. Para a Professora Elena Marques às aulas transmitidas via Tv e rádio tem colaborado para manter os/as alunos/as em processo de aprendizagem, ela relata ainda que “Devido a comunidade ser localizada às margens do Rio Acre, os alunos não têm acesso à internet. A TV e o rádio são os únicos meios deles acompanharem as aulas”. O relato da professora Elena Marques sinaliza para a diversidade geográfica entre os centros urbanos e rurais que possuímos no Brasil. Os estudantes estão tendo que se adaptar ao novo formato oferecidos para seguir com suas rotinas de estudos. A aluna Amanda Souza do 6º ano da escola rural Aracy Cerqueira, localizada na Vila Custódio Freire, distante 15 km de Rio Branco relata que “Durante a semana, eu e meus dois irmãos mais novos revisamos o conteúdo pela manhã e acompanhamos as aulas pela TV à tarde das 14 às 16 horas”. Realidade distinta daquela que vivenciavam quando estavam no ensino presencial. Entretanto, para os/as estudantes que têm conseguido acompanhar as aulas é possível perceber que pelo relato da Aluna Amanda está sendo uma oportunidade de desenvolver autonomia e disciplina ao estabelecer uma rotina de estudos em casas. Por outro lado as interações sociais estão limitadas ao âmbito familiar. Na reportagem que apresenta os relatos a professora Isabela Cristina da mesma escola comenta que há famílias que não possuem condições de acompanhar as aulas pela TV e rádio. Então, nesses casos “Elaboramos atividades complementares a partir das vídeo aulas. Acompanhamos por meio de grupos de whatsapp. E, para aqueles alunos que não tem acesso à essas ferramentas, nós elaboramos atividades impressas de cada disciplina” relata a professora Isabela Cristina. Há também aqueles/as alunos/as que não possuem esse recurso, sendo necessário o deslocamentos do familiar até a escola para

retirar atividades impressas. Chamo a atenção para o acesso ao conteúdo de formas distintas por alunos/as da mesma faixa etária. O questionamento fica em torno da limitação ao direito do acesso ao ensino de qualidade, pois quando temos dois alunos que partem de uma condição inicial distinta e acessam ao conteúdo curricular de formas distintas também. É preciso atentar-se para tais variáveis ao aplicar um instrumento avaliativo nos resultados apresentados por esses alunos/as. Pois como destaca Souza (1997) a avaliação da aprendizagem deveria pautar-se em corroborar com o desenvolvimento do aluno/a. Nesse caso é preciso adotar instrumentos avaliativos que comportem as subjetividades de cada aluno/a, sendo inviável um modelo uníssono considerando um contexto plural.

Com a suspensão das aulas presenciais as crianças e adolescentes tiveram seu espaço de socialização interditado. A escola assume papel fundante na vida social das crianças e adolescentes. É na escola que a criança e o adolescente socializa com seus pares e com adultos. Com a impossibilidade de ir e vir “livremente” à escola durante a semana, a criança e o/a adolescente passam a ter seu espaço social limitado ao lar, conforme determinação dos decretos nacionais, estaduais e municipais em todos o Brasil. O tempo da criança e do/a adolescente passa a ficar restrito ao ambiente privado familiar. As relações entre pares ocorrem quando há crianças/adolescentes que residem no mesmo lar. Numa rotina de tempo integral restrita ao ambiente familiar, não há mais a troca de experiências diárias de sala de aula, pátio da escola ou transporte escolar. Precisamos nos atentar, reconhecer e registrar que há no Brasil 17% de alunos/as nas escolas públicas (cerca de 6,5 milhões de estudantes) que não têm acesso à internet. Para esse alunos/as não está sendo disponibilizado o acesso aos conteúdos digitais online, organizados pelos docentes. O vínculo com o/a professor/a tem sido dissolvido pela pandemia.

Num mundo “ideal” no ambiente familiar as crianças e adolescentes devem ser acolhidas e protegidos integralmente para que possam prosseguir tendo o apoio e as condições necessárias para o seu desenvolvimento pleno. Entretanto entre o mundo “ideal” e o “real” a uma distanciamento que abre oportunidades para situações diversas. A ideia de que nossa casa é um local seguro e acolhedor não é uma realidade em todos os lares. As crianças, os/as adolescentes e as mulheres estão ainda mais vulneráveis quando pensamos nas questões que envolvem as relações de gênero. Segundo dados divulgados pela ONU Mulher através do documento COVID-19 na América Latina e no Caribe: como incorporar mulheres e igualdade de gênero na gestão da resposta à crise, “em um contexto de emergência, aumentam os riscos de violência contra mulheres e meninas, especialmente a violência doméstica, aumentam devido ao aumento das tensões em casa e também podem aumentar o isolamento das mulheres”. Quero chamar a atenção para o fato de que no Brasil 70% dos/as docentes serem mulheres. Considerando a suspensão das aulas presenciais o ambiente de trabalho passou a ser o lar dessas profissionais no formato amplamente conhecido em tempos de pandemia home office. Que no ambiente privado familiar passam a ser esposas, mães, filhas, cuidadoras de idosos ou irmãs/os. Anteriormente a pandemia as mulheres brasileiras já carregavam nas costas o fato de gastar em média o dobro de horas semanais em atividades de cuidados com pessoas e com a casa, segundo pesquisa do IBGE (2018). Com o cenário de confinamento a tendência é que esse índice tenha se agravado e a sobrecarga de trabalho sobre as mulheres tenha sido ampliada. Com as escolas fechadas, sem a possibilidade de contar com o apoio de idosos/as membros da família para auxiliar as demandas têm

pesado sobre as mulheres que, em geral como fruto de uma sociedade centrada no masculino como sujeito público e o feminino como sujeito privado, recai a responsabilidade de cuidar de familiares doentes, pessoas idosas e crianças. Além de toda essa responsabilidades às mulheres professoras e mães precisam otimizar o tempo diário entre a atividade laboral e as domésticas. Entretanto esse é fatos que precisa ser problematizado, sendo essencial que as questões suscitadas pelas discussões de gênero sejam incluídas nas pautas dos governantes que planejam a retomadas das atividades para que possamos buscar maior equilíbrio e redistribuir os trabalho não-remunerado que ocorrem nos lares. Essa luta deve ser de todos/as. A transformação da sociedade ocorre quando cada um de nós se conscientiza e começa a agir para relações de equidade entre homens e mulheres.

Conclusão

A questão atual não é priorizar lamentações porém é preciso reconhecer que há uma magnitude de contextos vivenciados no âmbito escolar por docentes e discentes em decorrência da pandemia do Covid-19. Podemos dizer que é uma marco social que fará parte da história e que deixará legados positivos e negativos nas questões econômicas, sociais e culturais. Eu conheci as escolas anteriormente a pandemia, espero como educadora poder acompanhar o retorno e perceber como se consolidará a nova normalidade das escolas brasileiras. Os impactos totais ocasionados são imensuráveis considerando que a pandemia ainda está em curso. Entretanto, a partir de alguns dados apresentados conseguimos constatar que os currículos escolares precisaram ser flexibilizados, os lares passaram a ser ambientes pedagógicos, mães/pais/responsáveis têm assumido o papel de tutores nos processos de ensino-aprendizagem dos/as filhos/as, mesmo sem habilidades didáticas e pedagógicas buscam contribuir com o desenvolvimento escolar das crianças e adolescentes por compreendem a significância desta continuidade. Em outros casos, temos realidades que fogem dos padrões mínimos assistenciais, pois o contexto inicial nessas famílias, anterior a pandemia já estava defasado e desassistido de políticas públicas que garantem questões básicas sociais. Nesses lares, os ambientes que as crianças e adolescentes têm enfrentados corrobora para agravar a desigualdade social que já era existente antes da pandemia.

Por questões históricas e sociais conforme apontam as discussões de gênero. São as mulheres que geralmente tomam a frente no planejamento e no gerenciamento da casa e do cotidiano, tentando prever as necessidades de todos e se preocupando com a saúde da família. Para as mulheres professoras a sobrecarga laboral semanal pode ter aumentado em decorrência da suspensão das aulas presenciais. Com o formato de home office o volume de trabalho aumenta, pois a mulher nesse contexto passa o dia todo em casa. É importante que não tratamos dessa sobrecarga como algo normal, este momento deve servir para que essa disparidade seja problematizada e apontamos para a necessidade de transformação da estrutura da sociedade. Dar visibilidade ao que está acontecendo e questionar a naturalização das estruturas é um desafio e um território de disputas profícuo para que essa situação seja mitigada durante e depois da pandemia. As relações sociais, econômicas e políticas sofrerão mudanças pós-pandemia. Com as escolas, não será diferente. Tratam-se de espaços coletivos e de socialização. A escola é um espaço privilegiado e suscita as interações sociais. No cenário pós-pandemia as relações com espaços serão

ressignificados. Assim como docentes e discentes irão perceber de modo diferenciado e intenso tais relações. A tecnologia, que ganhou centralidade na comunicação e se tornou ferramenta para a aprendizagem, demonstrou sua potencialidade, dando aos professores/as diversas possibilidades e estratégias para contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos/as, o ensino híbrido estará cada vez mais em pauta. Tornou-se evidente a necessidade de investimentos na área das tecnologias que cheguem a todas as escolas brasileiras, bem como a capacitação dos professores/as para fazer um uso didático-pedagógico.

O currículo foi flexibilizado e repensando em vários aspectos durante a pandemia. No momento de retorno às aulas, além das medidas sanitárias para garantir a segurança dos alunos e professores/as, um outro aspecto primordial que deverá ser incluído com ênfase nos currículos escolares é abordar as questões socioemocionais no âmbito escolar. Será urgente reservar um tempo para o acolhimento, com momento organizados para a fala e escuta dos alunos, assim como dos professores/as, funcionários, famílias ou seja toda a comunidade escolar. A saúde mental de todos deverá estar em foco, pois muitos podem estar abalados pelo tempo de isolamento ou por terem perdido algum ente querido. O retorno às aulas possibilitará trilhar novos caminhos de aprendizagem. Precisamos estar mais envolvidos como profissionais atuantes da área da educação, acompanhando e cobrando políticas públicas, fiscalizando o cumprimento do PNE - Plano Nacional de Educação, instituição do novo Fundeb, consolidação do Sistema Nacional de Educação. Esse é o papel que assumimos enquanto educadores/as no momento da formação inicial. Estar atuante e ser ativista por uma educação pública de qualidade, seja em contexto de pandemia ou não. A educação pública de qualidade é um direito de todos/as.

Referências

- BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2016. 287 p. (Sujeito e história).
- DAVIS, Natalie Zemon. "Women on Toop" dans son Society in Early Modern France. Stanford, Calif, 1975, p. 124-51.
- GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. Contrapontos, Itajaí, SC, v. n. 4, p. 69-81, 2002.
- GOELLNER, Silvana Vilodre; NECKEL, Jane Felipe; LOURO, Guacira Lopes. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 43-53. 2013.
- LOURO, G. L. Gênero, educação e sexualidade. Uma perspectiva pós-estruturalista. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MAYALL, Berry. Towards a Sociology of Childhood: Thinking from children's lives. Londres: Ed. Open University Press, 2002.
- RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. Currículo escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. 1. ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011.





SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.



O USO DE FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO PARA ANFITRIÕES DO AIRBNB: PERSPECTIVAS PARA PROFISSIONALIZAÇÃO

Silvia Helena Carvalho Ramos Valladão de Camargo¹,
Eduardo Carlos Valladão Pires de Camargo², Marina Alvarenga Botelho³,
Vanessa Maia Barbosa de Paula⁴

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente artigo é um estudo empírico com um grupo de anfitriões de um aplicativo de hospedagem na cidade de Ribeirão Preto-SP. O grupo é composto por pessoas da terceira idade com dificuldades no uso de tecnologia (computadores e celulares). A metodologia foi participativa, pesquisa ação com a técnica de oficinas de artefatos comunicacionais. Como resultado da pesquisa, nota-se grande dificuldade na utilização de smartphones e computadores no grupo focal estudado, porém com a formação do grupo e o trabalho coletivo, foi possível inclusive encontrar parceiros locais com atrativos para ambas as partes (hóspedes e anfitriões). O grupo também se fortaleceu por meio da captação de hóspedes fora da plataforma e do aplicativo, “um indica o outro” quando não tem disponibilidade de quartos.

Palavras-chave: Mídia digital na hotelaria; tecnologia na terceira idade; locação por aplicativos.

Introdução

Até pouco tempo, na sala de aula, predominava-se a figura do giz, do apagador e de um professor, tentando transmitir informação ao aluno. Algumas escolas na região de Ribeirão Preto demoraram para captar a mensagem que deveriam investir em tecnologia e que o cenário mudaria drasticamente, os cursos presenciais na área de hotelaria e turismo deixaram de existir e deram lugar ao ensino a distância (EaD).

Com a internet surge um novo jeito de ensinar e aprender, com as vídeo aulas algumas pessoas já buscam e aprendem sozinhas uma nova receita, um conserto de um chuveiro, formatar um computador e a instalação de uma cortina ou um novo artesanato, sem a necessidade de um diploma, basta a vontade de aprender na informalidade.

Dentro desse cenário o Airbnb surge como uma comunidade de aprendizado para a terceira idade que pode complementar a renda da família hospedando apenas uma pessoa na sua casa, ou um grupo de pessoas.

1 Silvia Helena Carvalho Ramos Valladão de Camargo – valladaocamargo@outlook.com - Universidade Federal de São João Del-Rei – FGW – Faculdade de Gestão Woli.

2 Eduardo Carlos Valladão Pires de Camargo – valladaoedu@gmail.com – Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto

3 Marina Alvarenga Botelho – inabotelho@gmail.com - Universidade Federal de São João Del-Rei

4 Vanessa Maia Barbosa de Paula – vanufsj@gmail.com - Universidade Federal de São João Del-Rei



Por meio da plataforma qualquer pessoa pode inserir informações na plataforma, basta ter familiaridade com o uso da tecnologia disponível, a capacitação para essas pessoas é mundialmente igual basta acessar o site e ir alimentando a ferramenta de trabalho.

Com a globalização e a pandemia do COVID-19 em 2020 o mercado e o cenário da educação e da hospedagem mudaram drasticamente e sofreram as consequências. Escolas que se recusavam ao EaD tiveram que se adaptar muito rapidamente e a hotelaria, restaurante e o turismo ficaram sem os clientes, ou você se adequa rapidamente, ou sua empresa deixará de existir do dia para noite, os cancelamentos de viagens, hospedagem e eventos aconteceram, para os restaurantes sobrou a opção do delivery. A terceira idade ficou sem sair de casa e consequentemente sem poder receber hóspedes (público alvo da pesquisa).

De acordo com o Jornal da USP (2016), o Brasil é o país com o mercado de aplicativos móveis mais competitivo do mundo, seguido por Estados Unidos e México. Depois de analisar dados de 52 milhões de usuários de diversos países, a pesquisa também mostrou que os brasileiros são os que mais usam aplicativos para celular no planeta na plataforma Android. Cada brasileiro utiliza, em média, 29,23 aplicativos por mês, número acima da média global, que está em 27.

No presente artigo abordaremos apenas quais são as dificuldades encontrada por um grupo de anfitriões da terceira idade ao lidar com o uso da plataforma de aluguel para moradia/temporada, o Airbnb na cidade de Ribeirão Preto.

FORMAÇÃO DE EMPREENDEDORES E MÍDIAS DIGITAIS

Empreender na terceira idade por necessidade ou por oportunidade? Na literatura sobre empreendedorismo alguns dirão que é por oportunidade, outros dirão que é por necessidade, mas se o idoso na terceira idade resolveu empreender e mostrar para o mundo que é capaz, não existe problema; a vontade de vencer e contribuir recebendo uma espécie de visita, um novo amigo, ou um filho de consideração faz parte do cotidiano dessas pessoas.

Embora exista dificuldade aparente em receber em seu lar uma pessoa de outro país, com outra língua, mesmo não entendendo quase nada que seu hóspede está pronunciando, sabe-se que o brasileiro é inovador e carismático e que com um bom café, uma cerveja e um bolo, conseguiu fazer com que a plataforma do Airbnb crescesse significativamente em 2019.

Segundo a pesquisa de Phillips & Moutinho (1998), “o recurso das novas tecnologias da informação é um dos fatores críticos de sucesso dentro da indústria hoteleira”; e complementa: “o turismo e a hotelaria dependem cada vez mais da tecnologia da informação”.

O computador e a internet surgiram como meio de facilitar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, favorecendo e relacionando a teoria com a prática. O uso de tecnologias educacionais digitais tem sido impulsionadas por algumas vantagens, entre elas: facilitar a compreensão de um conteúdo estudado, respeitar o tempo disponível do aluno para o estudo e para a aprendizagem, permitir ao estudante treinar quantas vezes sejam necessárias. (MAFRA, *et al.* 2014)

De acordo com as Diretrizes para as Políticas de Aprendizagem Móvel (UNESCO, 2013), a facilidade de acesso aos dispositivos e a crescente disseminação do uso na sociedade faz com que cada vez mais pessoas tenham, ao menos, um dispositivo ao seu dispor e saibam como utilizá-lo. Os dispositivos móveis potencialmente são ferramentas importantes para contribuir com a melhoria e ampliação da aprendizagem, principalmente para estudantes com escasso acesso à educação de qualidade em razão de fatores geográficos, econômicos e sociais.

Os aplicativos educacionais englobam os, especificamente, desenvolvidos para fins educacionais e, também, aqueles projetados para outros usos, mas que podem ser adaptados para fins pedagógicos, tais como aplicativos para geolocalização, leitores de arquivos, mapas, entre outros (EDUCAUSE, 2010).

O uso da tecnologia e dos aplicativos estão juntando pessoas para compartilhar experiências e reduzir custos das mais variadas espécies: escolas buscaram o ensino a distância (EaD) para facilitar o aprendizado do aluno e para que o aluno possa estudar em seu tempo livre, não quer dizer que não tenha qualidade, os livros e materiais estão à disposição, basta o aluno ter interesse em buscar o conhecimento. Por outro lado, os aplicativos estão sendo utilizados para resolver problemas da sociedade de maneira simples, prática e rápida de acordo com a necessidade de cada ser humano.

Capacitação dos Empreendedores da terceira idade no ambiente virtual

Embora pareça simples para a nova geração utilizar um celular ou um computador, para as pessoas idosas não é tão simples assim. Para uma criança ou para um jovem, dar um print na tela é como um piscar de olhos, para um idoso é como se fosse algo de outro mundo.

No ambiente virtual ou digital de aprendizagem, alunos e professores têm papel ativo, sendo que a participação de ambos no ambiente é fundamental. O papel do professor modifica-se uma vez que este precisa converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho e sistematizador de experiências (CAMACHO, 2009).

O SENAC São Paulo com o foco no ensino profissionalizante criou o hotel escola na cidade de São Pedro, totalmente focado no ensino profissionalizante prático.

Muitos Youtubers ensinam de maneira mais simples que um professor na sala de aula, falam a linguagem do seu público alvo; as pessoas não querem mais esperar, tem necessidades imediatas, então o uso de aplicativos se faz necessário, é a nova geração comprando algo rapidamente, diferente da escola tradicional que o aluno ainda precisa passar pelo processo burocrático de aquisição de um curso. O uso do aplicativo é rápido e garantido, se você não gostar, pode reclamar e até receber seu dinheiro de volta, é atender a necessidade do cliente no exato momento que ele resolve comprar um produto para atender sua necessidade e se posteriormente ele tiver alguma crítica, sugestão ou elogio, poderá fazer sem constrangimento.



Mídias digitais, ensino e aprendizagem em meios de hospedagem

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) propõe uma prática educacional adequada à realidade do mundo, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento. Desta forma, a utilização efetiva das tecnologias da informação e comunicação na escola é uma condição essencial para a inserção completa do cidadão nesta sociedade de base tecnológica. A utilização das tecnologias no mundo atual está fortemente inserida nessas exigências. Além disso, nunca houveram tantas informações e conhecimentos disponíveis num espaço de tempo tão curto.

Ressalta-se que modernas tecnologias proporcionam novas experiências e outras formas de relação uns com os outros, com o conhecimento e com o processo ensino-aprendizagem. A educação num ambiente de rede (ou por meio da Internet) ocorre em outro espaço e tempo. O espaço é chamado de virtual e o tempo de natureza diversa, permitindo encontros síncronos e assíncronos, possibilitando que o processo ensino-aprendizagem ocorra em diferentes locais e em diferentes momentos, de acordo com a conveniência de cada aluno e de seus professores (facilitadores) do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o Wikipedia (2019) o **Airbnb** é um serviço online comunitário para as pessoas anunciarem, descobrirem e reservarem acomodações e meios de hospedagem.

O Airbnb permite aos indivíduos alugar toda ou parte de sua própria casa, como uma forma de acomodação extra. O site fornece uma plataforma de busca e reservas entre a pessoa que oferece a acomodação e o turista que busca pela locação. Abrange mais de 500 mil anúncios em mais de 35.000 cidades de 192 países. Desde sua criação em Novembro de 2008 até Junho de 2012, mais de 10 milhões de reservas foram agendadas via Airbnb.

Airbnb foi fundada em Novembro de 2008 por Brian Chesky, Joe Gebbia e Nathan Blecharczyk em São Francisco, na Califórnia. O financiamento inicial foi obtido a partir da incubadora Y Combinator. Mais tarde, Greylock Partners, Sequoia Capital e Ashton Kutcher também investiram na empresa. Assim como a Uber, o Airbnb sofre resistência por setores contrários à chamada economia do compartilhamento.

Cidades como Barcelona, na Espanha e Berlim, na Alemanha, proibiram o aplicativo sob o argumento de que ele pode minar setores já estabelecidos da economia, como a rede hoteleira. O presidente da Câmara de Lisboa, Fernando Medina, em Portugal foi na contramão e estabeleceu políticas para flexibilizar o controle do aluguel e facilitar o Airbnb, como forma de incentivo ao turismo.

O cadastramento da propriedade funciona basicamente da mesma maneira nas três plataformas, o sistema vai abrindo abas e uma pessoa vai alimentando o sistema, que pode ser acessado por um computador ou por um aparelho celular (pode ser que tenha acessos permitidos apenas pelo computador).

No presente artigo, apenas será estudado Airbnb, por ter sido identificado como aplicativo de uso coletivo no grupo focal dos participantes da pesquisa.

Para fazer o cadastro inicial, a pessoa primeiramente irá alimentar o sistema com as informações pessoais, nesse momento será necessário um e-mail para efetivar o cadastro.

Metodologia do trabalho de pesquisa



Por meio da técnica de oficinas de artefatos comunicacionais, foi ensinado aos participantes como tirar uma foto (claridade, foco, cor), como elaborar um vídeo, como deixar o quarto aparentemente bonito e acolhedor por meio da imagem, como melhorar as fotos e o conteúdo do anúncio para a postagem.

A pesquisa participante consiste numa investigação efetivada a partir da inserção e na interação do pesquisador no grupo, comunidade ou instituição investigado.

Coleta e análise de dados

Este trabalho buscou avaliar as principais dificuldades encontradas em utilizar o celular e o computador por um grupo focal da terceira idade (anfitriões do Airbnb), na cidade de Ribeirão Preto; o grupo focal se formou com a finalidade de ajuda mútua para trabalhar com reservas de hospedagens por aplicativo.

Equipamentos necessários: para começar a trabalhar com o aplicativo, serão necessários um computador e um aparelho celular, alguns módulos somente funcionam no computador.

A coleta de dados foi sendo realizada nas reuniões mensais que aconteceram por três anos; cada membro poderia ceder seu imóvel para a realização da reunião mensal, para descontrair, cada membro levava um prato de comida ou bebida, as reuniões duravam em torno de duas a três horas (mês) e as trocas de mensagens pelo grupo de WhatsApp, é diária. Devido ao COVID-19, os encontros presenciais deixaram de existir, porém continuam pelo WhatsApp.

Não ocorreram gravações, nem transcrições, pois o foco do grupo é resolver o problema do outro de imediato. Se a pessoa que está com uma dificuldade solicita no grupo do WhatsApp, alguém do grupo irá responder até solucionar o problema; a proposta do grupo é resolver o problema de imediato. Se não for possível solucionar o problema pelo aplicativo, alguém que tenha disponibilidade se prontificará e irá até a residência do outro para então sanar o problema.

Em se tratando dos aspectos éticos da pesquisa, não foi utilizado o TCLE – Termo de Consentimento de Pesquisa com Seres Humanos, uma vez que não foi divulgado nenhum dado comprometedor dos participantes. Como também sou anfitriã e professora universitária, o foco realmente foi contribuir com o grupo da terceira idade: em alguns momentos, pelas dificuldades encontradas e penalizações pela própria plataforma, pensavam em desistir do pequeno negócio de hospedagem.

Caso o anfitrião não tenha uma boa avaliação pelo hospede, o anfitrião não receberá o selo de *superhost* e seu anúncio também não aparecerá entre os primeiros na lista de procura.

Análise e discussão de dados

Após acompanhar o trabalho dos colegas, uma Ata (rascunho) da próxima reunião foi enviada para a gestora em São Paulo, quem se responsabilizava por enviar um e-mail informando o endereço da próxima reunião e o envio do mimo após a realização do evento na sua casa. A coleta e o registro das atividades foi acontecendo gradativamente em função da criação do calendário de eventos da cidade.



Qualquer pessoa pode ser convidada para ser um anfitrião, ou entrar no site e efetuar seu cadastro. Quando você aceita o convite, o outro ganha um valor para ser utilizado no futuro. Se você não receber o convite e quiser ser um anfitrião, você irá começar da seguinte maneira:

No computador: o aluno (anfitrião) fará seu cadastro na primeira tela: serão inseridos os dados pessoais do anfitrião: nome, endereço, telefone, e-mail, conta bancária que ele irá receber seu pagamento, formação, hobby, etc..

1 - A primeira dificuldade é criar um e-mail, abrir o e-mail e responder o e-mail ao cliente (hóspede) ou ao Airbnb (plataforma);

2 - A segunda dificuldade é tirar as fotos da propriedade (iluminação, foco, detalhes), do quarto ou do espaço; a foto deve ser idêntica à realidade que o hóspede irá encontrar; com as imagens em mãos é o momento de criar o anúncio e disponibilizá-lo para o mundo.

3 - Dificuldade em participar das reuniões de grupos presenciais: cada membro leva um prato de alimento ou bebida, as primeiras reuniões passaram de cinco horas, sempre focando nas reais necessidades dos anfitriões;

4 - Dificuldade em criar, abrir, responder e trocar e-mails: aqui sugerimos o mouse para melhor adaptação, para facilitar o ensino e aprendizado dos que tinham maior dificuldade;

5 - Dificuldade para assistir vídeos em inglês;

6 - Dificuldade para conciliar tempo e dedicação para mexer na plataforma – a única maneira encontrada nesse tópico foi ensinar os anfitriões a ligar (telefone) para a central de atendimento do aplicativo. O atendente vai orientar o passo a passo para ir inserindo as informações, em alguns casos o próprio atendente faz a alteração na plataforma para ganhar tempo (quando ele vê que a pessoa não consegue entender, ele/ela faz a alteração necessária); O atendimento pode ser feito em inglês, espanhol ou português, o anfitrião deve solicitar que o atendimento seja em português.

7 - Dentre a vivência dos demais, as dificuldades foram:

Leitura, preguiça de ler, não gosta de leitura;

Entender o que é uma barra de ferramentas;

Dificuldade em clicar em cima da palavra editar: na barra de ferramentas.

Existe a palavra “editar” para clicar e fazer alteração;

Dificuldade em clicar em cima da palavra “anúncio” na barra de ferramentas: existe uma aba chamada detalhes do anúncio;

Dificuldade em clicar em cima da palavra configurações da reserva: na barra de ferramentas existe uma aba chamada configurações da reserva, basta clicar em cima da palavra “foto” para alterar ou inserir uma foto, logo abaixo aparece “quartos e espaço” e novamente a palavra “editar”; logo abaixo aparece a palavra “comodidade” e novamente a palavra “editar”, basta clicar em cima das palavras que vão se abrindo outras abas.

Dificuldade em clicar em cima da palavra: na barra de ferramentas existe uma aba chamada preço;



Dificuldade em clicar em cima da palavra: na barra de ferramentas existe uma aba chamada disponibilidade que está diretamente ligada ao calendário;

Aprender a abrir e fechar (quarto) no calendário;

Adicionar um anúncio;

Entender os mecanismos de funcionamento o painel do anfitrião;

Abrir, receber, ler, entender e responder mensagens;

Ajuda – finalidade – dúvidas;

8 - Dentre a vivência dos demais, as facilidades em lidar com o cliente hóspede

Buscar e levar na rodoviária ou no aeroporto;

Deixar a casa pronta com tudo que uma pessoa precisa para se sentir como se estivesse em sua própria casa;

Preparar uma boa refeição para quando o hóspede chegar cansado, ele poder se alimentar sem ter nenhum custo adicional;

Atender as necessidades básicas do cliente, como lavar e passar uma roupa gratuitamente;

Orientar onde o cliente pode e deve frequentar (parcerias com o comércio local), pois envolve a segurança do próprio cliente;

Acolher o recém chegado em um lugar desconhecido.

9 - Dentre a vivência dos demais, o grupo obteve ganhos coletivos

Em tirar uma boa foto para fazer a postagem, no primeiro momento falou-se em contratar um fotografo profissional, mas devido ao alto custo, a ideia não foi para frente;

Nas oficinas também foi ensinado a fazer um pequeno vídeo da propriedade e a postá-lo na plataforma;

Como reutilizar os sabonetes utilizados pelos hóspedes: uma anfitriã usa no banho, outra dissolve e usa nas roupas, uma faz doação para a penitenciária, os demais jogam fora (ou) não quiseram se expor;

Produtos de limpeza para higienizar as roupas: o grupo chegou no consenso do lisoform, utilizado em hospitais;

Compra de produtos para higiene do hóspede: sabonete e shampoo – todos começaram a buscar fornecedores e preços para fazer compras coletivas;

Roupas de cama e banho: o grupo começou a pesquisar preço, qualidade dos produtos e promoções em lojas e fábricas e divulgar ao grupo;

Eventos na cidade: o grupo passou a ficar atento aos eventos existentes na cidade e a passar cliente um para o outro em função da alta demanda;

Com as reuniões nos imóveis dos anfitriões, foi possível conhecer alguns espaços para poder indicar para possíveis clientes;

Segurança: o grupo se fortaleceu a partir do momento que existiu um diálogo com os problemas encontrado com os hóspedes no pós-check-out;

Após o grupo se fortalecer, as ideias vão de encontro com o que, Olson (1999) cita que, na visão de Aristóteles, os homens cumprem sua jornada unidos, tendo em vista uma vantagem particular e como meio de prover alguma coisa particular necessária aos propósitos da vida; de maneira semelhante, a associação política parece ter-se constituído originalmente, continuando a existir, pelas vantagens gerais que traz. Assim, as associações ou organizações promovem, na sua maioria, os interesses comuns de seus membros.

Conclusão

O objetivo inicial do trabalho era apenas ajudar anfitriões da terceira idade a amenizar o desespero em inserir informações na plataforma do Airbnb ou sanar algumas dúvidas de manusear o computador ou o celular.

Ao concluir o trabalho, percebe-se que o grupo se fortaleceu e obteve ganhos significativos para o crescimento do negócio. Com as reuniões, o grupo foi se unindo e discutindo os resultados almejados: o primeiro resultado do grupo foi na Agrishow, quem apostou que ganharia muito dinheiro, ficou sem hóspede, e de última hora, recebeu hóspede por indicação do colega que teve uma maior procura.

Para o João Rock, o medo era outro, “o uso de drogas”, mas nenhum anfitrião teve problemas, também é outra data que superlota a cidade.

Esses são os maiores eventos relevantes para a economia local, outros eventos como congressos e formaturas acontecem em menor escala, por isso o anfitrião precisa oferecer algo diferente para captar clientes diferentemente de um hotel, ou seja, oferecer uma experiência diferente ao cliente do que ele teria em um hotel ou pousada.

Aliar a experiência profissional de pessoas que buscam de alguma forma ter uma renda extra para complementar a aposentadoria ou o sustento da família tornou-se um elemento positivo em relação a formação do grupo de estudos para administrar e gerenciar o aplicativo de locação de moradia/temporada.

Quando falamos em mídias na educação, para o jovem que já está familiarizado com o uso da tecnologia, parece simples no ensino a distância, mas quando falamos do idoso, o medo e o tempo de dedicação ao novo trabalho se tornam uma barreira em apertar um simples botão.

Tudo que é novo gera insegurança e/ou medo, mas não é impossível de aprender a utilizar a plataforma, o enfrentamento das exigências, tais como as relacionadas à metodologia de trabalho do aplicativo, à avaliação feita pelo hóspede (pós-hospedagem) *superhost* e às formas de interação do grupo pelo WhatsApp fizeram com que o grupo se fortalecesse a cada encontro, somando os esforços e o aprendizado.

As reuniões presenciais, as mensagens postadas no grupo e as orientações via telefone, fizeram com que o grupo de estudos se concretizasse e se fortalecesse em função das necessidades oriundas da motivação (remuneração), da responsabilidade e da organização pessoal de cada indivíduo que precisou aprender a lidar com o desconhecido (tecnologia).

Por fim, fica claro que os aplicativos são ferramentas importantes no atual contexto da economia em que o turismo se passa, especialmente pela sua fácil

mobilidade e pela qualidade dos dispositivos móveis que atualmente são lançados e a velocidade com que estes ganham atualizações.

As pessoas estão buscando a cada dia alternativas de redução de custos para trabalhar, estudar ou para o lazer e os aplicativos surgiram com a finalidade de unir os laços de quem quer ofertar e de quem quer comprar como uma alternativa de complementar a renda familiar (pequena empresa).

Uma das limitações encontradas neste trabalho refere-se à especificidade das análises, ou seja, os resultados não são generalizáveis, trata-se de um grupo focal. Além disso, como se trata de uma pesquisa sobre ferramentas online, ela tem forte possibilidade de se tornar obsoleta em menos tempo se comparada a estudos de outra natureza. Desse modo, sugerido para futuras produções científicas novas pesquisas com outros aplicativos de locação de moradia/temporada, bem como uma análise mais aprofundada das ferramentas online, com o objetivo de verificar a abordagem de cada usuário (anfitrião), os tipos de conteúdo (postagens), a frequência do uso (locações atreladas ao preço).

Referências

AIBNB. **Airbnb, Sonho ou Pesadelo?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vZ2Q6GkwbsA>>. Acesso em 16 abr. 2019.

AIBNB. Disponível em: <<https://blog.atairbnb.com/no-were-not-punking-you-ashton-joins-airbnb-t/>>. Acesso em 01 abr. 2020.

AZEVEDO, Wilson. **Muito além do jardim de infância: o desafio do preparo de alunos e professores on-line**. In: Congresso Internacional de Educação a Distância. 1998 [acesso em 10 mai 2010]. Disponível: http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/wlson_azevedo.htm. Acesso em: 09 mar. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BORTOLI NETO, A. de. **Tipologia de problemas das pequenas e médias empresas**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1980.

CAMACHO A. C. L. F. Análise das publicações nacionais sobre educação à distância na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 2009;62(4):588-93.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CPT, **Cursos de Capacitação Profissional a Distância**. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/cursos-hotelaria>>. Acesso em 30 abr. 2019.

COLLINS, J., HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



DONAIRE, D.; SILVA, M. P. da; GASPAR, M. A.; A rede de negócios do turismo: um estudo sobre suas características e implicações estratégicas. **Revista Turismo Visão e Ação – Eletrônica**, v. 11, nº 01, p. 112 – 134, jan/abr. 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2610/261056086009.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

EDUCAUSE. **7 things you should know about Mobile Apps for Learning**. 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=VrqeBQAAQBAJ&pg=PA220&lpg=PA220&dq=%3Chttp://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7060.pdf%3E.&source=bl&ots=8j21yX5KJ5&sig=ACfU3U0kTr3OybR1BZKElyAR202RyMpVkg&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjK27Dvy6bnAhXAlbkGHV5xCDwQ6AEwAnoECAUQAQ#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 28 jan. 2020.

FAGUNDES et al. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram*. Brasília: MEC/Seed/ ProInfo, **(Coleção Informática para a mudança na Educação)**, 2000.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 25, 1992.

G1, GLOBO. CONHEÇA a história do site de vídeos YouTube. G1, São Paulo, 10 out. 2006. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,AA1306288-6174,00CONHECA+A+HISTORIA+DO+SITE+DE+VIDEOS+YOUTUBE.html>. Acesso em: 25 jan. 2020.

GEEKIE, Boas práticas: as ferramentas digitais mais populares em sala de aula. Disponível em: <file:///C:/Users/Silvia/Downloads/EBOOK_As_ferramentas_digita%3Cis_mais_populares_em_sala_de_aula_1.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

GIMENEZ, F. A. P. **Comportamento dirigentes de pequenas empresas moveleiras de Londrina – Paraná**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

JORNAL DA USP, **Mercado de aplicativos cresce no Brasil e alunos da USP em São Carlos conquistam espaço no cenário**. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/universidade/mercado-de-aplicativos-cresce-no-brasil-e-alunos-da-usp-em-sao-carlos-conquistam-espaco-no-cenario/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LINKEDIN. A maior rede profissional do mundo: 500 milhões de usuários. Disponível em: <<https://tecnoblog.net/290084/o-que-e-linkedin/>>. Acesso em: 25 jan. 2020.



MAFRA, M. R.; CAMARGO, S. H. C. R. V. de GIULIANI, A. C. A importância da Mediação Pedagógica na Educação a Distância para a Construção do Conhecimento. **Rev. Educ.**, v. 17, n. 23, p. 54-59, 2014.

MAZIERO, C. A. **Sistemas Operacionais: conceitos e mecanismos**. Curitiba: UTFPR, versão compilada 2019.

MELO, Rafaela da Silva; CARVALHO, Marie Jane Soares. **Aplicativos educacionais livres para mobile learning**. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/5809/5098>. Acesso em: 28 jan. 2020.

MINOZZI, W. S. **A pequena e média empresa e o seu empresário**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

OLSON, M. The Logic of the Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups. President and Fellows of Harvard College., 1971. 204 p.

OLSON, M. **A Lógica da Ação Coletiva**. São Paulo: Edusp, 1999.

PINHEIRO, M. Gestão e desempenho das empresas de pequeno porte: uma abordagem conceitual e empírica. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

PHILLIPS, P. A.; MOUTINHO, L. Strategic planning systems in hospitality and tourism. Wallingford, UK: CAB Internacional, 1998.

ROESCH, S. M. A. Projetos de estágio e de pesquisa em administração. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TORRES, Carlos Eugênio. **Mobilidade computação móvel, dispositivos e aplicativos**. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/cetorres/palestra-mobilidade-computao-mvel-dispositivos-e-aplicativos>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNESCO. Policy Guidelines for Mobile Learning. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SANTOS, Davi Trindade dos. **Estudo de aplicativos de TVDi para educação a distância**. 2007. 98f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/259477>>. Acesso em: 9 ago. 2018.



O MOVIMENTO MAKER E SUA RELAÇÃO COM A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Hadassa Harumi Castelo Onisaki¹, Prof. Dr. Elio Carlos Ricardo²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente trabalho apresenta discussões que fazem parte de uma pesquisa em andamento que possui como objetivo investigar os desdobramentos do Movimento Maker no contexto escolar. Cada vez mais, escolas de ensino básico possuem em suas instalações laboratórios conhecidos como Fablabs e Makerspaces. Incentiva-se a filosofia do “faça você mesmo” com a disponibilidade de diversas ferramentas de criação, como impressoras 3D e cortadoras a laser, materiais de robótica e eletrônica aos alunos. Crescem também entre pesquisadores e educadores discussões sobre o Movimento Maker no contexto escolar e suas especificidades. No presente trabalho apresentamos uma reflexão pautada na literatura, com um olhar crítico sobre às relações entre o conceito de interdisciplinaridade e a construção de práticas pedagógicas apoiadas no Movimento Maker. Por vezes, tal relação é tratada de forma generalista e apresenta fragilidades. Consideramos que o Movimento Maker pode facilitar o processo de construção de uma abordagem interdisciplinar na escola, porém somente se articulada a um planejamento estratégico que não restrinja o objetivo pedagógico das atividades em discussões meramente técnicas sobre a montagem de artefatos.

Palavras-chave: Movimento Maker, interdisciplinaridade, práticas pedagógicas.

Introdução

Cada vez mais, escolas de ensino básico e instituições de ensino superior aderem a estratégias pedagógicas que aproximam os alunos das tecnologias digitais e de atividades que fomentam a interdisciplinaridade. Nesse contexto, nascem discussões relacionadas ao Movimento Maker e suas contribuições no ambiente escolar.

O Movimento Maker é um termo utilizado nos últimos anos em referência a uma tendência cultural que resgata nas pessoas o prazer em participar do processo de criação e prototipação de artefatos, impulsionada principalmente pela ampliação e facilitação do uso dos recursos tecnológicos. Possui em sua essência a democratização do ato de inventar e criar, agregando pessoas de diversas idades, culturas, formações e experiências. Essas pessoas, ao invés de trabalharem sozinhas em suas criações, utilizam os recursos da internet a seu favor. Interagem socialmente com outros entusiastas, principalmente pelas mídias sociais, trocando experiências, fazendo parcerias, criando entre si um sentimento de cooperação e de pertencimento a um grupo, que tem em comum o prazer em materializar ideias com as próprias mãos. Emerge nesse contexto o fortalecimento da filosofia do “faça com os outros”, um dos principais pilares do Movimento Maker. Nesse sentido, Anderson (2012) descreve que:

¹ Aluna de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)

² Livre-docente da Faculdade de Educação da USP

[...] a revolução digital agora chegou à oficina, reduto das coisas reais, onde talvez cause seu maior impacto até agora. Não tanto nas oficinas em si (embora elas estejam ficando muito legais hoje), mas no mundo físico mais amplo, em razão do que pode ser feito por pessoas comuns com ferramentas extraordinárias. (ANDERSON, 2012, pg. 15).

Sua influência no âmbito educacional tem-se mostrado promissora, por apresentar elementos que contribuem para a criatividade, pensamento inovador e autonomia dos alunos na resolução prática de problemas de seu cotidiano. Nesse sentido, nos últimos anos vêm crescendo discussões e pesquisas sobre o Movimento Maker na educação. Destaca-se nesse contexto os Professores Paulo Blikstein da Universidade de Columbia (BLIKSTEIN, 2018), Edward Clapp da Universidade de Harvard (CLAPP, 2016) e Mitchel Resnick do MIT (RESNICK, 2016)

Uma das características principais do Movimento Maker é a sensação de liberdade que as pessoas possuem ao transitarem por várias áreas do conhecimento com o objetivo central de colocarem suas ideias em prática. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo discutir de forma crítica as relações entre interdisciplinaridade e o Movimento Maker no contexto escolar. Afinal, o Movimento Maker pode favorecer a elaboração de práticas pedagógicas que visam uma abordagem interdisciplinar no contexto escolar?

A Interdisciplinaridade e o Movimento Maker: fronteiras e relações

A interdisciplinaridade é um conceito bastante discutido por pesquisadores na área da educação. Alguns, defendem que a abordagem interdisciplinar na escola pode ser tratada de forma antagônica ao modelo de disciplinas ou, ainda, que nela encontraremos os passos certos para transformar o ensino e diminuir o fracasso escolar. Ricardo (2005) apresenta uma reflexão crítica sobre o assunto ao observar a interdisciplinaridade tratada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio no Brasil, apoiado em estudiosos, tais como Santomé (1998), Jantsch e Bianchetti (1995) e Fourez (1998). Ricardo afirma que é preciso cautela ao abordar a interdisciplinaridade na escola, pois comumente observa-se uma tendência em tratar o conceito de forma distorcida e generalista: Ricardo aponta duas interpretações equivocadas sobre o conceito de interdisciplinaridade que afeta discussões no âmbito escolar:

A primeira delas é a visão instrumental, baseada na filosofia do sujeito, segundo a qual se concebe o mundo pela imposição de formas, deduções e inferências da razão subjetiva. Assim sendo, a ciência é simples instrumento para a resolução de problemas, sem importar os meios para tal. Isso se consolida quando determinada área do conhecimento incorpora em seus domínios diferentes saberes de outras especialidades sem que os pressupostos teóricos e metodológicos, tanto internos quanto externos, sejam questionados. Outra interpretação equivocada é a visão da interdisciplinaridade como a unificação de todas as áreas. Essa perspectiva dificulta explorar as potencialidades e as fronteiras das disciplinas existentes e corre-se o risco de criar disciplinas sem objetos formais e sem metodologias de investigação. (RICARDO, 2005. pg. 206)

Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode ser projetada em ambientes de aprendizagem de forma articulada ao modelo de disciplinas, incentivando os alunos a compreenderem de forma dialógica e reflexiva como as diferentes áreas do conhecimento se constroem e se relacionam. A principal ação a ser tomada na elaboração de práticas que fomentam a interdisciplinaridade é a definição prévia e muito bem determinada do propósito pedagógico da atividade, que não deve

reduzir-se em discussões superficiais sobre a resolução de problemas e a sobreposição de conteúdos desprovidos de contexto.

Arelado à discussão sobre o tema de interdisciplinaridade, atualmente, vivemos um período fortemente marcado pela relação entre a tecnologia digital e a física (ANDERSON, 2012). As pessoas interagem pelas redes sociais, pesquisam sobre assuntos de diferentes áreas em sites de busca. Comumente, também ouvimos falar em Indústria 4.0, Internet das coisas, Ferramentas de Fabricação Digital e observamos que as interfaces de programação computacionais são mais intuitivas.

O momento histórico que vivemos propiciou o desencadeamento do Movimento Maker (DOUGHERTY, 2012; ANDERSON, 2012). Nesse contexto é importante ressaltar que tal tendência não substitui as formas de produção em massa, mas possibilita ao usuário fabricar produtos personalizados de acordo com sua necessidade que, dependendo das técnicas utilizadas e ferramentas, podem apresentar qualidade igual ou até superior aos oferecidos pelo mercado (ANDERSON, 2012).

Diante desse cenário, as escolas de ensino básico estão se equipando, cada dia mais, com diversos materiais e maquinários, como kits de robótica, impressoras 3D e cortadoras a laser. Reproduzem uma tendência norte-americana na estruturação de Laboratórios conhecidos como Makerspaces e Fablabs¹ em suas dependências. Mas será que a estruturação desses laboratórios nas escolas, seria uma solução para a interdisciplinaridade, visto que na criação de um artefato, um aluno pode se deparar com inúmeros conceitos que transpõem as barreiras das disciplinas?

O Movimento Maker em ambientes de aprendizagem pode facilitar profundamente a elaboração de práticas pedagógicas que visam a interdisciplinaridade de acordo com Blickstein (2018), Martin (2015) e Pepper e Bender (2013). Porém, ressaltamos a necessidade de uma discussão mais profunda sobre o tema. Mesmo que o aluno produza um artefato e vivencie a resolução prática de um problema, não necessariamente ocorre uma ação interdisciplinar. Nesse sentido, a interdisciplinaridade e o Movimento Maker podem ter laços muito frágeis entre si. A prática do aluno com o uso de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar é meramente instrumental se dissociada de uma intervenção dialógica-reflexiva intermediada pelo professor, mesmo que o projeto desenvolvido pelo aluno seja complexo do ponto de vista técnico. Nesse sentido, há necessidade do direcionamento do docente para uma discussão orientada, que extrapole o processo de criação, inserindo elementos que incentivem o aluno a questionar e dialogar as relações entre as áreas do conhecimento, os desafios na produção do saber científico e até mesmo as inter-relações entre a Ciência, Tecnologia e a Sociedade.

Tais discussões podem ocorrer de maneira gradual ao longo do processo de desenvolvimento do projeto prático do aluno e requer dos docentes uma constante avaliação e planejamento de suas ações em sala de aula, para que a prática e discussões sejam feitas de forma coordenada e providas de contexto. Santomé (1998) ao discutir sobre o conceito de interdisciplinaridade ajuda-nos a

¹ Makerspaces e Fablabs são espaços equipados com diversos materiais de fabricação, tanto convencionais como materiais de marcenaria, até ferramentas de fabricação digital, como impressoras 3D e cortadoras a laser.



compreender sobre a importância de considerá-la na escola articulada ao modelo de disciplinas. O autor aponta:

Convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares. (Santomé, 1998, p.61)

Dessa forma, reforça-se a importância do diálogo e colaboração entre os docentes na escola no desenvolvimento de projetos na perspectiva do Movimento Maker, pois influi diretamente na qualidade e riqueza das atividades

Ao considerarmos atividades que visam fomentar o Movimento Maker entre os alunos, destacamos também a importância de observar os perigos envolvidos na sensação de liberdade que o Movimento Maker pode fomentar a partir de discursos que visam ao empoderamento das pessoas no ato criativo, pois podem favorecer o estabelecimento de uma visão distorcida do processo de formação de um profissional especializado, que possui seu papel na sociedade.

Vale ressaltar que atividades desenvolvidas na perspectiva do Movimento Maker não tem como meta aprofundar seu olhar em todas as áreas do conhecimento. Ao invés de substituir na sociedade a compartimentação das áreas, amplia as possibilidades para trabalhos interdisciplinares que possuem como gatilho o processo criativo e o pensamento de inovação nas pessoas. Um exemplo dos perigos que apontamos, incluindo-se o contexto escolar, pode ser evidenciado no trecho a seguir, que foi utilizado pelos autores para contextualizar o momento atual que vivemos, retirado de uma série de vídeos disponíveis no Youtube:

Ei! Você sabia que poderia ser um cientista de foguetes em apenas um dia? "Equipado com uma plataforma de lançamento, um motor de foguete C-6 e um ignitor elétrico, uma jovem carismática usando um rabo de cavalo e um jaleco está prestes a ensinar ao mundo como usar papelão e material de artesanato básico para construir um foguete de papel. (CLAPP e JIMENEZ, 2016, pg.1, tradução nossa)

Nesse caso, observamos que existe uma intencionalidade em encorajar os jovens na filosofia do "faça você mesmo", porém apresenta uma imagem simplista do cientista e da própria ciência. Um jovem não pode tornar-se cientista em apenas um dia! Não é pelo fato de uma pessoa aprender a fazer uma receita culinária, por exemplo, que será um chef de cozinha. Esse contexto é evidenciado pelo aspecto democrático que permeia o Movimento Maker, mas que necessita de atenção na escola. Consideramos que esse tipo de discussão pode ser discutido juntamente com os próprios alunos em sala de aula, enriquecendo o processo didático.

Outro aspecto que ressaltamos acerca da interdisciplinaridade e do Movimento Maker em espaços de aprendizagem, relaciona-se com a contribuição que tal relação pode ocasionar na motivação e afetividade dos alunos no ambiente educacional, já que os alunos possuem a oportunidade de se dedicarem em projetos autorais, criando um vínculo motivacional ao ambiente escolar e também percebendo e dialogando as interfaces e relações entre as áreas do conhecimento.

Conclusão



As relações entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam a interdisciplinaridade e o Movimento Maker podem ser promissoras no ambiente escolar. Porém, destacamos a importância de discutir-se de forma mais sistemática sobre o que é o conceito de interdisciplinaridade, afastando-se de concepções generalistas e distorcidas. Consideramos que o Movimento Maker pode facilitar o processo de construção de uma abordagem interdisciplinar na escola, porém somente se articulada a um planejamento estratégico que não restrinja o objetivo pedagógico das atividades em discussões meramente técnicas sobre a montagem de artefatos. Mostra-se necessário também evidenciar o papel do docente na condução das discussões no campo social da sala de aula e da necessidade de um planejamento e avaliação constante durante o processo de desenvolvimento de atividades na perspectiva do Movimento Maker.

Referências

ANDERSON, Chris. *Makers: The New Industrial Revolution*. Random House, 2012.

BLIKSTEIN, Paulo. Maker movement in education: History and prospects. *Handbook of Technology Education*, p. 419-437, 2018.

CLAPP, Edward P.; JIMENEZ, Raquel L. Implementing STEAM in maker-centered learning. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, v. 10, n. 4, p. 481, 2016.

DOUGHERTY, Dale. *Free to make: How the maker movement is changing our schools, our jobs, and our minds*. North Atlantic Books, 2016.

DOUGHERTY, Dale. The Maker Movement. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, v. 7, n. 3, p. 11-14, 2012.

FOUREZ, Gérard. *Saber Sobre Nuestros Saberes: un léxico epistemológico para la enseñanza*. Traducción: Elsa Gómez de Sarriá. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1998

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucidio (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RESNICK, Mitchel; EIDMAN-ADAAHL, Elyse; DOUGHERTY, Dale. Making-writing-coding. 2016b. *Makeology: Makers as Learners*, v. 2, p. 229-240, 2016.

RICARDO, Elio Carlos. *Tese de doutorado: Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos parâmetros curriculares a uma compreensão para o ensino das ciências*. 2005.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



ENGAJAMENTO ESTUDANTIL EM CONTEXTO REMOTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NAS OLIMPIADAS EM HISTÓRIA DO BRASIL NO ANO DE 2020

Guilherme Garcia Sumariva¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Em razão do fechamento das escolas como medida de segurança contra o novo Coronavírus, milhões de estudantes passaram a receber atividades remotas como medida paliativa emergencial neste ano de 2020. Por diversos fatores, o engajamento estudantil diminuiu, e novas medidas e estratégias precisavam ser pensadas. Este relato de experiência traça uma breve avaliação acerca do período e reflete sobre práticas alternativas às que estão sendo adotadas por muitas escolas. No campo do Ensino de História, a tradicional Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) trás a possibilidade de dar ao aluno uma experiência diferente, onde são articulados diversos saberes e a chance de ser protagonista na produção do conhecimento. Através de dispositivos de web conferência, o professor-orientador consegue manter contato direto e frequente com os estudantes, observando seus crescimentos pessoais. Partindo da análise de documentos e buscando interpretá-los, o discente consegue pensar fatos históricos através de várias lentes, como a literatura, a música, imagens e textos acadêmicos, prendendo o seu interesse.

Palavras-chave: Ensino de História; Olimpíadas de História; Engajamento Estudantil; Ensino Remoto.

Introdução

No contexto de isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19, causada pelo novo Coronavírus (Sars-CoV-2), a suspensão das aulas por todo o país levaram à incertezas nas redes públicas de todo o país. Ajustes necessários no calendário escolar, readaptação para atividades remotas, reconsideração de formas de avaliação, entre outros pontos importantes, se tornaram pauta corrente nos estabelecimentos de ensino formal.

Um ponto nevrálgico para qualquer tentativa de se manter um rendimento satisfatório durante este período emergencial é a busca por manter o estudante engajado nas atividades e no processo de aprendizagem de forma remota. A manutenção do vínculo entre o professor e seus alunos é dificultada pelo fim do contato presencial dentro do espaço escolar, mas possibilitada pelos meios digitais, mesmo que não alcance a todos os alunos em função das dificuldades de acesso e conectividade.

Pensando nesta circunstância atípica, a Olimpíada Nacional em História do Brasil, que já está em sua 12ª edição anual, realizou adaptações interessantes de forma a democratizar o acesso e facilitar a participação de alunos e professores-orientadores neste ano. Este artigo relatará a experiência de um professor de História do Ensino Fundamental com uma equipe de alunas de 9º ano do

¹ Licenciado em História pela UFRGS. Mestrando em Ensino de História pela UFRGS. Professor de História no Município de Esteio/RS. guilherme.sumariva@gmail.com



município de Esteio/RS na Pré-ONHB (Pré-Olimpíada Nacional em História do Brasil) e, correntemente, participantes da 12^a ONHB, refletindo acerca das Olimpíadas, do engajamento estudantil em contexto remoto e da manutenção de vínculos entre professores e estudantes.

Desenvolvimento

O município de Esteio, no estado do Rio Grande do Sul, teve suas atividades paralisadas a partir da terceira semana de março de 2020, devido aos cuidados necessários para o enfrentamento da pandemia do novo Coronavírus. As atividades ficaram suspensas até a terceira semana de maio, quando foram retomadas de maneira remota. Uma das principais preocupações era justamente o fato de que havia um número muito grande de alunos em diversas escolas que não tinha acesso garantido à internet e que, portanto, a comunicação entre os estabelecimentos de ensino e as famílias não poderia se dar exclusivamente de forma on-line.

Foi estabelecido, então, que semanalmente as famílias poderiam retirar atividades impressas das disciplinas, que deveriam ser realizadas em casa através das instruções de cada professor ou, nos casos de unicidade, pelo único professor da turma. No primeiro momento, não foi estabelecida uma obrigatoriedade de retorno das atividades, tanto para os alunos quanto para os professores. Rapidamente revisto, ao compreender-se o alcance real no tempo da pandemia, foi estabelecido que quando os alunos se encaminhassem para a escola para retirar as atividades daquela semana, eles também deveriam entregar as da semana anterior.

A falta de planejamento estratégico, os problemas de comunicação e as dificuldades com as novas rotinas dificultaram, no começo, o estabelecimento de uma rotina mínima para os estudantes, que com frequência tinham dúvidas acerca de como proceder com as atividades. Sentimentos de ansiedade acerca da escola e do futuro próximo se acumulavam e iam, aos poucos, desestimulando os estudantes a realizarem e entregarem as atividades. O número de recebimento e de entrega de atividades diminuiu com o passar das semanas.

Do ponto de vista institucional, algumas ações foram tomadas pela Secretaria Municipal de Educação, como o acionamento do programa Busca Ativa, que vai até o endereço cadastrado dos alunos para descobrir o motivo da infrequência. Um repositório on-line foi criado para dar subsídios aos professores, famílias e estudantes, o Portal Educa Esteio, trazendo livros didáticos, vídeo-aulas, dicas de estudo e outros assuntos afins. Mas, como os próprios professores poderiam buscar formas de melhor compreender os processos de ensino-aprendizagem através das atividades remotas e desenvolver metodologias que melhor suprissem as necessidades para este momento?

Assim, pensando em como manter o vínculo vivo entre professor e alunos, grupos no aplicativo WhatsApp foram criados para que pudessem ser discutidas as atividades, além de trocas de mensagens entre alunos para se manter o contato, com assuntos diversos. Ou seja, esta possibilidade de contato mais direto só era possível com aqueles que tinham acesso à internet, não representando a maioria dos estudantes, e é a partir do recorte da experiência destes estudantes que as reflexões serão feitas.



Entre várias tentativas de atividades, com acertos e erros, dá-se destaque para uma que foi proposta para um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental: a participação na Pré-Olimpíada Nacional em História do Brasil (Pré-ONHB) 2020. Atividade conhecida de alguns, que já haviam participado da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), na sua 11ª edição, em 2019, algumas ressalvas foram feitas dado que, naquela oportunidade, o espaço da escola foi utilizado para que os alunos e professor pudessem, no contraturno, encontrarem-se para orientações e resoluções de questões.

Após algumas combinações, fora criada uma equipe, denominada "As Lobas Sátrapas", em alusão ao nome dado aos governadores das satrapias do Império Persa. Os encontros se dariam através da plataforma Google Meet, disponibilizada pelo plano institucional à todos os servidores da educação da rede de Esteio. Os encontros precisaram ser ajustados aos horários tanto do professor quanto dos alunos, não permanecendo apenas em horários que seriam do período escolar.

A Olimpíada Nacional em História do Brasil ocorre anualmente. Ela requer que uma equipe seja formada por três estudantes e um professor-orientador, que ministre a disciplina de História. Os alunos precisam estar matriculados no 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em qualquer escola do Brasil. As provas consistem em questões de múltipla escolha, com quatro alternativas (a, b, c, d) e tarefas, que consistem em desde realizar um questionários sócio-econômico até atividades de interpretação de imagens, transcrição de documentos e produção textual. Dividida em seis fases, a pontuação obtida determina se a equipe avança entre as etapas ou não.

A Pré-ONHB ocorreu apenas em 2020, em função do adiamento da 12ª ONHB, que contava com uma última etapa presencial na Unicampi/SP, realizadora do evento. Para poder reorganizar seu calendário, foi lançada a Pré-ONHB, sem custo de inscrição e livre para qualquer pessoa se cadastrar, seja individualmente, seja através de equipes. A prova, que consistia em dez questões e uma tarefa por etapa, foi reduzida para cinco questões e uma tarefa, que neste ano foi a produção de um Diário da Pandemia, onde todos os participantes deveriam registrar, a cada semana, seus sentimentos e impressões acerca do momento vivido. Na última etapa, fora proposto um exercício de leitura dos diários (não identificados) de outros participantes, distribuídos aleatoriamente e uma produção textual que refletisse acerca dos registros, aos olhos de um historiador em 2050 que estivesse tentando compreender este período.

O grupo se reunia e realizava as atividades junto, grande diferencial da ONHB em relação à outras olimpíadas estudantis brasileiras. Experiência muito interessante para a aprendizagem, "ao estudarem juntos os diferentes materiais oferecidos pela organização da ONHB, geralmente de proposição interdisciplinar (...) professores e alunos terminam por questionar algumas versões de fatos históricos (...). Isto traz, para os envolvidos no evento, a descoberta do novo (...)" (DA COSTA JÚNIOR; SOUZA, 2016, p. 70).

São justamente as trocas, os debates entre os integrantes e as conclusões tiradas através da análise das fontes históricas disponíveis que a aprendizagem ocorre. Essa postura ativa que é dada ao conhecimento, onde o aluno não é mero receptor mas sujeito ativo na tomada de decisão instiga a ação, incentivando, através do desafio de passar para a próxima fase, o engajamento. Não raras são as vezes em que o orientador precisa alertar o estudante de é necessário



pesquisar sobre o tema, verificar a veracidade de informações ou tirar dúvidas acerca de textos ambíguos. Mais ativo e autônomo é o participante, maior a sua capacidade de contribuir para a equipe e assim, para aprendizagem.

Diferentemente do que as atividades remotas impressas são capazes de fazer, a ONHB estimula a intertextualidade, mesmo que precise, necessariamente, de acesso à internet para pode ser realizada com qualidade no contexto de distanciamento social. A ONHB foi capaz de estimular o engajamento nos estudantes através do trabalho em equipe, a comunicação constante e o estímulo de fontes diversas a serem interpretadas dentro de várias alternativas possíveis. A escola, enquanto espaço de convívio social, não consegue ser transportada para uma atividade remota impressa ou digital, sem comunicação com um orientador, sem troca com colegas, com limitação de laudas e falta de planejamento das gestões escolares para a interdisciplinaridade e planejamento conjunto de professores. O resultado é uma imensidão de atividades de cada disciplina, feitas cada uma a seu modo e sem levar em conta, muitas vezes, a realidade do aluno que receberá esta atividade.

A ONHB, por outro lado, utiliza-se dos mesmos meios digitais, se levarmos em conta os estudantes que têm acesso à internet, mas movimenta saberes e estimula uma postura ativa com o saber, instigando o aluno a buscar por mais informações que complementem ou ajudem a explicar os problemas históricos que a prova apresenta. Segundo a própria idealizadora da Olimpíada, "o conteúdo visa, assim, a caracterização do processo histórico brasileiro, introduzindo também questões historiográficas e interpretativas dentro dos materiais utilizados para o trabalho em sala de aula, o que leva a questionamento dos modos obsoletos de ensino de história" (MENEGUELLO, 2011, p. 31).

Ou seja, o estudante passa a agir e pensar como um pesquisador, aprofundando-se no metiê do historiador, já que "o centro do conhecimento histórico não é o fato em si, mas a rede de significados que se constrói em torno dele. Nesse caso, o historiador trata os fatos históricos como elementos de sustentação para as explicações que pode tecer em torno deles" (PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p. 171). A própria prova corrobora com esta visão quando, dentre suas alternativas, não coloca apenas uma correta, mas sim respostas que explicam com mais ou menos detalhes o que se é pedido.

Cabe ao professor-orientador, então, não um trabalho tradicional de correção, mas sim de auxílio na organização de ideias, horários, tarefas de pesquisa e provocação intelectual para a complexidade das questões, fato também lembrado pelas professoras Priscielli da Rosa e Ruhama Batista: "Com esta postura [de se engajar em todas as etapas da prova], procuramos auxiliar na construção do pensamento crítico, conferindo aos educandos um grau inicial de autonomia intelectual para análise dos fatos históricos apresentados em cada fase trilhada da Olimpíada" (BATISTA; DA ROSA, 2020, p. 644). Não cabe ao professor dizer o que está certo ou errado, mas sim o auxílio na aventura que é Olimpíada.

Após a conclusão da Pré-ONHB, criou-se uma boa expectativa para a 12ª Olimpíada. Um grupo foi formado por três alunas, intitulada "Pitbulls do Funk", em alusão ao MC Poze do Rodo que, alguns meses antes do início da prova, havia sido acusado injustamente de associação ao tráfico de drogas pelo Ministério Público, em uma possível perseguição à arte musical periférica. A escolha foi exclusivamente das estudantes. E, curiosamente, a segunda fase da 12ª ONHB



trás uma questão que reflete acerca da violência policial, do Estado, nas favelas do Complexo da Maré, na cidade do Rio de Janeiro/RJ. A questão abordava uma matéria do jornal *El País*, onde são retratadas diversas cartas escritas por crianças moradoras do local, pedindo que uma Ação Civil Pública que limitava as ações policiais na região fosse restabelecida.

O impacto das discentes terem notado que o nome escolhido para a equipe tinha relação com a questão instigou os alunos a descobrirem mais e a refletirem o quão importantes e atuais são os temas tratados pela ONHB, vinculando o passado com seu tempo presente e os assuntos que nele circulam. Ficava evidente o quão importante era estudar história - e o quanto ela é presente na vida de todos.

Conclusão

Mesmo com todas as adversidades, existem caminhos para serem trilhados ainda durante o contexto de ensino remoto emergencial. Mesmo com as limitações materiais e comunicacionais, com os problemas enfrentados na adaptação curricular para o contexto de entrega e recebimento de atividades, é possível encontrar alternativas para engajar os estudantes nos processos de ensino-aprendizagem.

Uma das maiores dificuldades, a distância, consegue ser superada por aqueles que possuem algum tipo de acesso à internet, e cabe às redes, equipes diretivas e professores se aprofundarem nas formas de manterem os alunos estudando. Para aqueles que conseguem se conectar via web, é viável manter formas de comunicação periódicas para incentivar e auxiliar na manutenção da aprendizagem.

A Olimpíada Nacional em História do Brasil é uma dessas oportunidades. Dar aos estudantes a oportunidade de produzirem conhecimento através de diversas fontes e desafios é um excelente caminho para engajar os estudantes no seu próprio desenvolvimento intelectual. No caso dos estudantes citados, as experiências tanto na Pré-ONHB quanto na 12ª ONHB foram e estão sendo muito positivas. Ainda é cedo para avaliar se os alunos envolvidos terão qualquer melhora no rendimento das atividades remotas - se isto for possível, como um efeito indireto - pela falta de dados concretos.

Contudo, do ponto de vista do ensino de história, é cabível colocar que o interesse pelo passado cresceu. Tanto que, após a participação na Pré-ONHB, houve interesse na participação da Olimpíada de fato. A equipe ainda está no páreo, na data em que este artigo é escrito, e confiante que prosseguirá. Mas, do ponto de vista do professor, isso é o que menos importa. O que importa, é que estão aprendendo. Sobre si, sobre os outros, sobre o Brasil.

Referências

BATISTA, Ruhama Ariella S.; DA ROSA, Priscielli do Carmo R. Cerdeira. A ONHB e o Ensino de História do Brasil: a experiência do Marista Escola Social Santa Mônica. In.: BUENO, André; CREMA, Everton; MARTÍN, Nilson Javier (org.). Ensino e Aprendizagem Histórica. 1 Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UNESPAR, 2020





BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BORGES, Livia de Oliveira; YAMAMOTO, Oswaldo H. Título do capítulo. In: BASTOS, AntonioVirgilio Bittencourt; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; (org.). Título do livro. Edição. Cidade: Editora, ano, página inicial-página final.

DA COSTA JÚNIOR, José Gerar Bastos; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) como prática pedagógica no ensino médio integrado do IFRN. Revista História Hoje, São Paulo: V. 5, nº 10, p. 66-86, dezembro de 2016.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

MENEGUELLO, Cristina. Olimpíada Nacional em História do Brasil - uma aventura intelectual?. Revista História Hoje. São Paulo: V. 5, nº 14. p. 25-39, junho de 2011.

MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. 5. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no Ensino da História. In.: BARROSO, Véra Lucia Maciel. Et. al. Ensino de História: desafios contemporâneos. 1. Ed. Porto Alegre: Edições EST, 2010.

SOUZA, Vânia Lima. A Olimpíada em História do Brasil como possibilidade e estratégia para um ensino de História significativo. In.: SNCT - Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, XV edição, 2018, Eunápolis. Anais 2018. Eunápolis: Editora IFBA, 2018. p. 85-89.





CÍRCULO DE PAZ EM TEMPOS DE COVID 19: UMA FERRAMENTA EM PROL DO CUIDADO E SUPORTE AO PROFESSOR PARA O ENSINO REMOTO

Helen Jane Passeri¹, Elis Maria Teixeira Palma Priotto²

Acesse a apresentação deste trabalho

Este estudo é um recorte de pesquisa de mestrado em andamento, intitulada Violência Escolar: impacto no ensino e resultados percebidos por professores participantes do Círculo de Paz. Teve por objetivo conhecer se houve capacitação e suporte aos professores para a ministração de aulas remotas durante a pandemia do Covid-19. Como objetivo secundário procurou apresentar uma prática restaurativa, o círculo de paz *online* como meio de promover o diálogo entre gestão escolar e professores, bem como minimizar a ansiedade e tensão geradas pela situação de aulas remotas durante a pandemia. Para isto realizou-se uma revisão bibliográfica na base de dados da CAPES, Scielo e Google Scholar, utilizando os descritores: Pandemia AND Ensino a distância, Covid -19 AND Ensino Remoto, Covid -19 AND Educação a distância, Covid -19 AND Educação a distância AND Capacitação do professor. A busca se restringiu a artigos publicados em português, espanhol e inglês, no ano de 2020. Os resultados da pesquisa apontaram para a falta de capacitação e suporte ao professor no quesito ministração de aulas remotas durante a Pandemia, além da dificuldade de acesso aos equipamentos de tecnologias tanto para professores quanto alunos, realçando assim as desigualdades sociais e econômicas presentes nos países em desenvolvimento.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Pandemia, Professor, Práticas Restaurativas, Círculo de Paz.

Introdução

Quem vive o dia a dia escolar sabe da dificuldade que é manter um clima favorável à aprendizagem em meio aos inúmeros desafios educacionais e as adversidades que surgem no caminho. Prova disto é a crise sanitária decorrente da pandemia Covid-19, que tem assolado o planeta no ano de 2020. Tal intempérie requer uma atitude de alteridade e resiliência da população, principalmente do educador que de repente se viu fora de sua zona de conforto, a sala de aula e com um desafio imenso à sua frente, a árdua tarefa de refazer todo o seu plano de ensino para se adequar às novas exigências, a saber, a ministração de aulas por meio remoto.

Nosso objetivo neste estudo foi conhecer o que foi produzido sobre a capacitação e suporte ao professor tanto no Brasil quanto nos países mencionados nos artigos encontrados nas bases de dados pesquisadas, a respeito da ministração de aulas remotas durante a pandemia do Covid-19. Para isto, realizamos uma pesquisa bibliográfica no portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Scielo e Google

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEEn – UNIOESTE (helen.passeri@gmail.com).

2 Profa. Dra. no Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEEn – UNIOESTE(elispriotto@gmail.com).



Scholar, a fim de conhecer o material já produzido sobre o tema e realizar uma análise dos artigos, que nos permitisse responder a pergunta: houve capacitação e suporte técnico e emocional ao professor dos diversos níveis de ensino, no que diz respeito à ministração de aulas remotas durante a pandemia do Covid-19? Também foi nosso objetivo apresentar uma prática restaurativa por meio da técnica do círculo de paz em formato *online* como meio de promover o diálogo entre gestão escolar e professores e suscitar a reflexão sobre os resultados percebidos no ensino com as aulas remotas devido ao isolamento social.

As constantes mudanças ambientais, tecnológicas e culturais que a sociedade vem enfrentando, requerem do professor uma atitude reflexiva sobre sua prática, bem como adaptações na forma de construção do conhecimento. De acordo com Silva (2011, p.13.) “temos a necessidade de pensar a formação docente como esfera privilegiada de concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano”. Contudo, para não incorrer em violência para com o professor, é necessário oferecer-lhes suporte tendo em vista que:

O trabalho possibilita ao indivíduo exercer sua potencialidade criativa, desde que as condições ambientais e profissionais sejam facilitadoras, levando-o à plena realização, do contrário, o trabalho que pareça sem sentido, tende a levar o indivíduo à frustração”. (Althusser, 1994, p. 19).

Em uma sociedade globalizada, com inúmeras desigualdades, é imprescindível pensar a violência e exclusão presentes no meio educacional.

A docência e a educação escolar estão abaladas. A pandemia, ao nos isolar uns dos outros, estudantes, professores, pedagogos, gestores públicos e privados, abala a dinâmica da escola: seu sentido baseado na convivência e compartilhamento de ideias e saberes, na transmissão de conteúdos consolidados e conduzida por práticas seculares encontra-se revirado. Que fazer? (Filho, 2020, p. 3).

Em se tratando de adversidades como a da pandemia que o nosso planeta enfrenta, as desigualdades e violências tendem a sobressair, abalando estruturas que até então não haviam demonstrado problemas.

Práticas de ensino remoto emergenciais: qual o seu alcance no ensino e aprendizagem?

Entendemos que o ensino remoto é uma alternativa para as instituições de ensino em momentos de necessidade de isolamento social como a que enfrentamos nesta pandemia. Não obstante a eficácia das tecnologias digitais para aproximar alunos e professores, não há garantia de aprendizagem, pois há fatores que contribuem para a exclusão tanto de alunos quanto de professores, decorrentes da falta de acessibilidade digital.

Filho (2020) chama a atenção para o perigo do uso das tecnologias no ensino, sem a devida crítica e suporte aos trabalhadores imbuídos da responsabilidade de seu uso. Outrossim, são preocupações recentes para os professores e segundo o autor, até então não têm recebido a devida atenção das autoridades educacionais tendo em vista: “as relações de trabalho postas em outras bases de contrato, de desenvolvimento; as patentes e autorias; o direito de imagem e a proteção de dados” (FILHO, 2020, p. 9). Contudo, após uma análise cuidadosa e planejamento da melhor maneira de ensino remoto, dialogando com os professores, respeitando seus limites e garantindo o acesso da comunidade escolar aos meios digitais, é possível encontrar formas de repensar o ensino,



focando não somente em conteúdo, mas nos atributos necessários a sobrevivência como empatia e solidariedade, em momentos de adversidade como o que enfrentamos na atualidade.

Círculo de paz como prática de ensino

As práticas restaurativas preconizam um modelo de justiça baseado na restauração das relações e não retribuição e punição. Para tanto requer dos envolvidos abertura ao diálogo, mediação de conflitos, negociação e participação em círculos restaurativos, mais conhecidos como círculo de paz (Nunes, 2011). O diálogo nesta situação é utilizado como ação educativa de modo a envolver a todos e valorizar a comunicação.

De acordo com Nunes (2011), essa prática iniciou com os indígenas Maoris, da Nova Zelândia e de outros países da Ásia e da América. Sua utilização em escolas teve início na década de 1990, na Austrália. A justiça restaurativa preza por uma educação inclusiva e incorpora valores essenciais como participação, diálogo, igualdade, justiça social, respeito à diversidade e aos direitos humanos. Na atualidade é cada vez mais nítida a falta de diálogo, a intolerância, a exclusão, dentre tantos atos que flertam com a violência. É perceptível essa falta de empatia para com as diferenças.

Isso corrobora as autoras Joye, Moreira e Rocha, (2020, p. 12), as quais afirmam que a escola parece estar longe de preparar cidadãos para as adversidades, para o cuidado mútuo e empatia e lançam a pergunta: “Essa educação formará um ser humano capaz de conviver com a diferença, o cuidado de si e de outro, do planeta-casa? A resposta, ao menos hoje, é um desalento. A resistência virá, contudo”.

Desta forma acredita-se na busca de meios educativos que proporcionem uma experiência de encontro pessoal e coletiva, na qual o diálogo respeitoso prevaleça e cada um enxergue no outro o melhor e não o pior. O Círculo de Paz, também conhecido como Círculo de Construção de Paz é uma técnica que alcança tais objetivos, podendo ser utilizada como material instrucional para professores e como instrumento de discussão de temas interdisciplinares, levando-se em conta processos socioculturais de cada escola e também o momento histórico que a instituição atravessa.

De acordo com Pranis (2010), embora os círculos de paz tenham se originado no contexto da justiça criminal, ao longo dos anos os voluntários que trabalhavam no projeto perceberam a sua eficácia para situações não relacionadas ao crime e estenderam os círculos para escolas, locais de trabalho, igrejas, associações de bairro, entre outros. O círculo de construção de paz é, acima de tudo, um lugar para exercitar habilidades de relacionamentos saudáveis. É um espaço em que os participantes podem se conectar uns com os outros.

Charlot (2002 p.436) ressalta: “[...] a violência será bem mais provável na medida em que a palavra se tornar impossível [...]”. Assim, enxergamos na atividade do círculo de construção de paz um meio de promover o diálogo e a troca de experiências, proporcionando à instituição uma oportunidade de fazer uma gestão escolar horizontal e democrática, ouvindo os docentes por meio de uma técnica inclusiva e diferenciada como a do círculo, a qual pode ser também replicada em sala de aula pelos professores. No quadro 1 consta um modelo de



estrutura do Círculo de Construção de Paz, baseado em Pranis (2010), adaptado para círculos *online* pela mesma autora e compartilhado no ano de 2020 com o Núcleo de Justiça Restaurativa do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia – Brasil por meio do projeto Círculos em movimento¹.

Vale ressaltar que a técnica do círculo sempre ocorreu presencialmente, com os elementos físicos presentes, todavia, pela adversidade da crise sanitária provocada pelo Covid-19 e consequente isolamento social, a autora propõe círculos de construção de paz *online* por meio de suporte tecnológico de videoconferência, a fim de minimizar os efeitos negativos do isolamento social e promover saúde mental para os indivíduos. Neste estudo, sugerimos o círculo *online* para as instituições de ensino, desde o nível básico ao superior. A proposta é de que os gestores promovam a escuta dos professores por meio da técnica do círculo, de maneira que todos possam expressar suas angústias frente ao desafio do ensino remoto em tempos de pandemia.

Quadro 1 – Rito sugerido para círculos online em resposta ao distanciamento social.

Etapas do círculo	Objetivo da atividade	Atividade proposta
Cerimônia de Abertura	Desligar do meio externo. Estimular foco e atenção no momento presente e no tema.	Exercício de respiração profunda
Valores	Resgatar o melhor de cada um	Qual é um valor em que você está tentando se apoiar neste momento de isolamento social?
Construção de Diretrizes	Construir acordo de relacionamento durante o círculo e explicar que a fala será regulada pelo objeto da palavra ² .	Qual o valor mais importante para você neste encontro virtual?
Contação de História: escolher duas ou mais perguntas a depender do tempo disponível para a atividade.	Refletir sobre a prática e a temática. Trazer experiências pessoais no tema. Refletir sobre o momento atual.	1. Qual é a sua maior dificuldade na prática do ensino remoto? 2. Como essas dificuldades interferem em sua rotina? 3. Você tem práticas intencionais para interromper pensamentos de desesperança ou ansiedade? 4. Nesta nova realidade, pelo que você é grato? 5. Como podemos nos apoiar neste momento difícil?
Check out	Identificar sentimentos e	Como você se sente ao final

1 Círculos Virtuais de Apoio em Resposta ao Distanciamento Social. Recuperado em 17 Julho, 2020, de <http://www5.tjba.jus.br/portal/circulos-que-promovem-acolhimento-no-isolamento-social-abrem-inscricoes-para-a-comunidade/>

2 Consiste em um objeto escolhido para regular a fala dos participantes. Este objeto passa de forma sequencial no círculo (presencial) oportunizando a fala somente para quem está de posse deste objeto, assegurando assim a atenção total dos demais participantes e a não interrupção da fala. Nos círculos online não há o objeto concreto, mas a sequência de fala pode ser combinada entre os participantes seja por ordem alfabética ou outro meio inclusivo e que oportunize a fala a todos.



	reações em cada participante ao final do encontro.	deste encontro?
Cerimônia de encerramento	Proporcionar esperança e bem estar aos participantes	Música, exercício respiração profunda, mensagem de esperança.

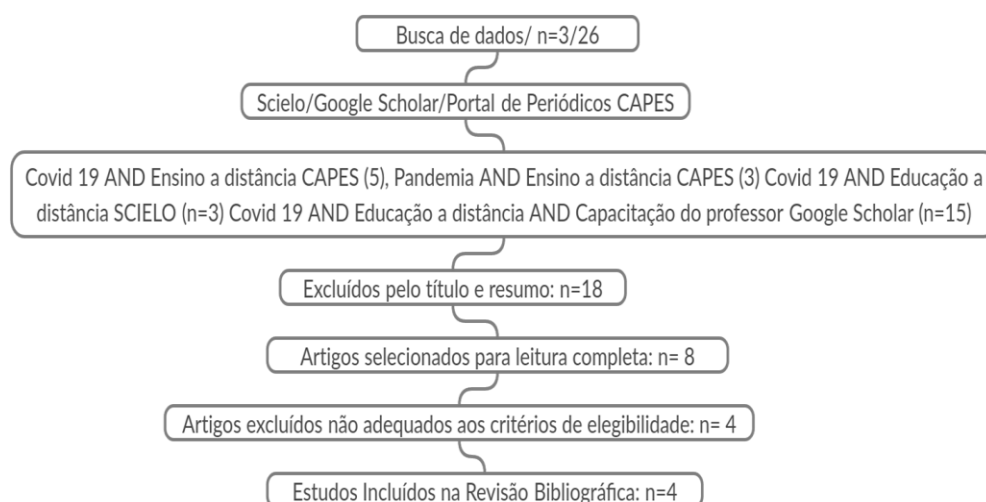
Fonte: Adaptado de kay Pranis (2020).

Metodologia

Trata-se de um estudo de finalidade básica e análise descritiva com revisão bibliográfica. Esta metodologia permite ao pesquisador apropriar-se do conhecimento para uma compreensão mais profunda do tema (TOZONI-REIS, 2009). As seguintes etapas foram realizadas: identificação do tema de pesquisa; busca na literatura dos estudos; análise; síntese dos dados; apresentação e conclusão. O estudo teve como questão norteadora identificar se foi oferecido apoio técnico e emocional ao professor para a ministração de aulas remotas durante a pandemia do Covid-19?

Para a seleção dos artigos foram utilizadas as bases de dados do Portal de Periódicos Capes, Google Scholar e Scielo. Os critérios de inclusão dos artigos foram: publicações em português, espanhol e inglês, com os resumos disponíveis nas bases de dados selecionadas, no ano de 2020. Como critérios de exclusão: os artigos que não atenderam ao tema da pesquisa. As amostras foram encontradas por meio de busca direta, utilizando o operador booleano AND e os seguintes descritores: Pandemia AND Ensino a distância, Covid 19 AND Ensino Remoto, Covid 19 AND Educação a distância, Covid 19 AND Educação a distância AND Capacitação do professor, conforme consta no fluxograma abaixo:

Figura 2 – Fluxograma da busca de dados



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020

Resultados e Discussão

Sendo a crise sanitária do Covid-19 hodierna, optamos neste estudo por analisar somente trabalhos publicados no ano de 2020, permanecendo após a

seleção e leitura dos artigos completos quatro estudos, os quais constam no quadro 2.

Quadro 2 – Artigos selecionados para análise-publicados em 2020

Artigo	Título – Autores	Plataforma
1	Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia covid-19. Filho, M. M. de S. DOI: https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50449	Google Scholar
2	Aulas por Videoconferência: Uma solução para o distanciamento social provocado pela COVID-19 ou um grande problema? Khatib, A. S. El. DOI: 10.13140/RG.2.2.11551.59045/1	SciELO.
3	Educação a distância no contexto da educação profissional e tecnológica: considerações em tempos de pandemia. Castaman, A. S., Szatkoski, E. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4399	Portal de periódicos CAPES
4	Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. Joye, C., Moreira, M., Rocha, S. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299	Portal de periódicos CAPES

Encontramos literatura relevante associando o isolamento social a necessidade de aulas remotas, muitas vezes denominada de ensino a distância, ensino híbrido, dentre outros. Percebemos que existem vários termos no Brasil e no mundo para designar a educação a distância, o que gera certa confusão sobre a utilização correta do termo. Dentre os artigos analisados, percebemos que ora usavam o termo educação a distância, ora aulas *online* ou ensino remoto e ensino remoto emergencial, todavia o termo mais utilizado foi o ensino a distância. Os artigos analisados deram ênfase à falta de acessibilidade universal dos alunos as tecnologias, escancarando as desigualdades sociais e econômicas presentes nos países em desenvolvimento.

Quanto ao questionamento deste estudo sobre o apoio técnico e emocional oferecido ao professor no período de readaptação das aulas presenciais para remotas, os estudos demonstraram que o apoio foi mínimo ou ausente. Também ficou claro que a capacitação para o trabalho remoto do professor é insuficiente nos cursos de graduação. Nas decisões do estado sobre os rumos da educação, o professor muitas vezes não tem voz, gerando assim angústia, falta de cuidado de si e do outro. Um dos desafios que o estudo demonstrou, foi que a tradicional prática educativa com foco nos conteúdos tem impedido os professores, em especial os mais críticos e capacitados, de refletir individualmente e com seus alunos o advento da pandemia e suas consequências.

Questiona-se o quanto o ensino presencial até então ministrado tem sido capaz de orientar e fazer compreender o momento histórico atual, pandêmico, e que certamente a simples leitura de informações ou repetição de conteúdos sem o embasamento conceitual não contribuirá para fazer educação neste momento (Joye, Moreira & Rocha, 2020, Filho, 2020).

Tangendo o nosso problema de estudo, encontramos autores que se preocuparam com a qualidade das atividades educacionais remotas, a partir do pressuposto de que muitos professores não estão habituados ao uso da tecnologia em sala de aula e acabam por produzir videoaulas em sua própria casa, sem o conhecimento e recurso necessário, salientando assim as fragilidades docentes, impactando negativamente no ensino e aprendizagem (Filho, 2020; Joye, Moreira e Rocha, 2020).

Percebe-se a falta de comprometimento do Estado com um ensino que priorize uma gestão democrática, voltada para o desenvolvimento integral do ser humano e melhoria da saúde mental do professor. Isto repercute no estado emocional de estresse do professor (a) para efetivamente ensinar. “Quanto à formação docente, não há ou quando ocorre é de forma aligeirada” (Joye, Moreira & Rocha, 2020, p. 23).

Se faz necessário ouvir todos os lados desse processo, gestores, professores, família e comunidade, de forma a encontrar uma opção que favoreça a igualdade social e, sobremaneira, oriente o gestor público na condução e planejamento da política educacional que melhor resulte no atendimento às necessidades da população (Khatib, 2020, p.24).

Conclusão

Entendemos que o ensino remoto é uma alternativa para as instituições de ensino em momentos de necessidade de isolamento social como a que enfrentamos atualmente. Não obstante a eficácia das tecnologias digitais para aproximar alunos e professores, nem sempre ocorre a aprendizagem, pois há fatores que contribuem para a exclusão tanto de alunos quanto de professores, tendo em vista que muitos não têm acesso a internet ou aos aparelhos tecnológicos necessários à produção de uma aula remota.

Reiteramos que a falta de diálogo com os professores por parte dos gestores e governantes reverbera em uma gestão verticalizada, impondo um trabalho remoto ao qual muitas vezes o professor não está capacitado, utilizando a sua própria tecnologia para o exercício da profissão, essas muitas vezes ultrapassadas, aquém do necessário para uma boa qualidade do ensino.

Não tivemos neste estudo a pretensão de esgotar o assunto, mas sim de dar início a uma discussão tão necessária, que instigue novas pesquisas e uma prática de ensino pautada na escuta atenta de todas as pessoas da comunidade escolar, independente do grau de conhecimento e hierarquia, conferindo-lhes a devida importância. Procuramos demonstrar que um dos meios para a equidade do ensino é o diálogo. Propusemos o círculo de paz como um instrumento facilitador da comunicação da gestão com professores, a fim de que haja mais escuta e valorização do trabalho docente. Salientamos a relevância desse tema e o momento crítico ao qual o planeta atravessa.

Referências

ALTHUSSER, L. Concepções sobre o trabalho. KANAANE, R. **Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI**. São Paulo: Atlas, 1994.

CASTAMAN, Ana Sara; SZATKOSKI, Elenice. Educação a distância no contexto da educação profissional e tecnológica: considerações em tempos de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e491974399, 2020.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.



FILHO, Manoel Martins de Santana. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p. 3–15, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449>>. Acesso em 15 set. 2020.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020.

KHATIB, Ahmed Sameer El.. Aulas por Videoconferência: Uma solução para o distanciamento social provocado pela COVID-19 ou um grande problema? (Videoconferencing Classes: A Solution to the Social Distance Caused by COVID-19 or a Big Problem?). **SSRN Electronic Journal**, p. 1–20, 2020. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3614176. Acesso em 15 set. 2020.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares. Teoria e Prática**. Série: da reflexão a prática. Tradução: Tônia Van Acker. 2º ed. São Paulo: Palas Athenas, 2010. 100 p.

PRANIS, Kay; BOYES-WATSON, Carolyn. **No coração da esperança: guia de práticas circulares**. Trad. Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011. 280 p. Disponível em: http://justica21.web1119.kinghost.net/arquivos/Guia_de_Praticas_Circulares.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf. Acesso em 15 set. 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2009.



USO DE MÍDIAS E TECNOLOGIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS

Ivete Loula Vasconcelos ¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Esta pesquisa aborda o uso de mídias e tecnologias no ensino da matemática para inclusão de alunos surdos em escolas regulares com ênfase na premência do emprego de recurso tecnológicos para melhorar o aprendizado de alunos da educação básica com deficiência auditiva. Baseado em análise bibliográfica, este trabalho foi construído através da análise de diversos autores que versam acerca da utilização das tecnologias como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de matemática na educação especial. Reflete acerca da relevância dos meios digitais no auxílio a comunidade escolar no processo inclusivo de estudantes surdos. Através destas análises, podemos concluir que a tecnologia pode ampliar as possibilidades e suplantando as deficiências do ensino tradicional em classe regular.

Palavras-chave: Tecnologias. Matemática. Ensino. Inclusão. Alunos Surdos.

Introdução

Ao longo do tempo, o homem desenvolveu tecnologia para facilitar sua vida; inovações fundamentais na evolução humana, que proporcionaram artifícios para realizações dos trabalhos, e beneficiam a sociedade. Na educação essas mudanças impactaram a matemática, permitindo o uso de mídias digitais para facilitar a comunicação didática e pedagógica com aluno surdo, segundo (Dante 2017 p.284) “A utilização de todos esses recursos digitais no ensino é cada vez mais frequente facilita a comunicação entre os agentes do processo didático, além de ampliar as possibilidades pedagógicas.”

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância da utilização de mídias e tecnologias no ensino da matemática para aluno surdo, pois nos deparamos com o incremento de novas tecnologias que atendem demandas exigida por um público cada vez mais conectado. “estamos diante de uma avalanche de aparelhos eletrônicos que podem facilitar atividades diárias se forem utilizadas adequadamente. (Balestri, 2016, p.251)

O enquadramento metodológico desta pesquisa foi pautado em uma revisão da literatura e pesquisa bibliográfica do uso de mídias e tecnologias no ensino da matemática para o discente surdo. A partir das análises apresentamos um panorama desses estudos.

Assim, este estudo credita no potencial da tecnologia para o ensino da matemática de estudantes Surdos. Sendo que, ainda existe uma carência de literatura desta temática; esta pesquisa pretende contribuir com os professores que vivenciam essa demanda em sala de aula, ao propor uma nova perspectiva para aprendizagem de matemática para estes estudantes.

¹Especialista em Deficiência Auditiva, UNIASSELVI, ivete.poli@gmail.com.

Tecnologias para o ensino da matemática para alunos surdos

Na educação especial, as novas mídias podem contribuir nas atividades didáticas em sala de aula, com criação de estratégias de ensino e aproximação do conteúdo abordado na escola à realidade do cotidiano do aluno, visto que a tecnologia “vem adquirindo cada vez mais importância no cenário educacional, pois sua contribuição perante a sociedade está crescendo rapidamente, bem como sua utilização no processo ensino-aprendizagem. (SOUZA, 2013, p.28)

As tecnologias desempenham a função de permitir a entrada dos alunos surdos no mundo digital, Oportunizando a estes, exercitar suas habilidades, descobrir sua capacidade, e adquirir novos saberes, que o colocam em situação de igualdade para receber informação e contribui na socialização, “sobretudo de inserção comunicativa em muitas das atividades de vida diária antes inacessíveis.” STUMPF 2010, p.5)

Para Lopes, (2017, p.1) as novas tecnologias possibilitam uma maior acessibilidade visual para os surdos e uma potencialidade na comunicação, pois estabelece novas alternativas para seu processo educacional. Portanto, para os surdos o uso das novas tecnologias possibilita a inclusão, visto que estas tecnologias são acessíveis a comunicação visual. Neste sentido, Carvalho et al, 2016 explica:

É preciso incluir propostas de metodologias educativas, que busquem a diversidade linguística e a adaptação de recursos metodológicos, em que os alunos surdos tenham a possibilidades de aprender os conteúdos de matemática como os demais alunos ouvintes. O uso de tecnologias se torna uma aliada para professores, alunos e ouvintes, por estar cada vez mais presente na vida das pessoas. (p.244)

Como usar as novas tecnologias no ensino da matemática para alunos surdos

No contexto educacional, o planejamento das aulas é de suma importância para utilização dos recursos tecnológicos no ensino do aluno surdo, inicialmente é preciso contar com o intérprete de Libras e realizar um trabalho pedagógico que respeite as diferentes características, faculdades e ritmos de aprendizagem de cada estudante.

Também se faz necessário, para o uso da tecnologia, que o professor esteja apto para atuar em uma sala diversificada, e instigar seus alunos e promove a inclusão e a socialização do colega surdo, explorando os ritmos da aprendizagem de cada um. Deste modo, o professor acaba por integrá-lo aos disponíveis recursos que facilita essa inclusão na unidade escolar, para que ele participe e sinta-se parte desse aprendizado.

No uso da tecnologia na escola, os surdos usuários da língua de sinais, precisam utilizar a língua portuguesa escrita, nesta perspectiva, Galvão et al (2016), aventa que “Existem, aplicativos para computadores e smartphones, específicos para o ensino de Libras como Prodeaf, UniLibras e Handtalk.” (p.268). Estes aplicativos, amparam a comunicação entre surdos e ouvintes.

Para Cappelin et al, (2015, p.182) uma outra maneira de usar tecnológica com alunos surdos é através da lousa digital que possibilita aulas mais dinâmicas e proporciona uma aprendizagem interativa. Um aspecto relevante do uso da lousa digital é que o professor e o aluno podem utilizar o seu próprio dedo



para abrir telas, fechar programas, entre outros, tendo assim autonomia na realização das suas atividades.

Para Ramos, (2014) o uso da internet é considerado uma das mais importantes criações dos últimos tempos e amplia a forma de aprender e de ensinar. Esta inovação deve ser inserida no ensino do discente surdo para nortear possibilidades de percorrer novos caminhos.

Bertoli (2012) cita as atividades práticas como jogos e softwares, também Nascimento et al (2013), fala acerca de programas televisivos mediado por recursos midiáticos de acessibilidade (RAM) especificamente os de legendas, closed caption e janela de interpretação para deficientes auditivos. O fato é que existe muitos recursos de mídias e tecnologias que podem ser explorados no ensino da matemática para o discente com deficiência auditiva e que pode auxiliar o ensino e aprendizagem deste discente.

Lopes (2017), sugere a utilização da TV, DVD, data show, vídeos, internet, softwares, redes sociais, e-mail, chat, webcam, mensagens de textos de celulares como objetos de aprendizagem que oportunizam e motivam o acesso e a participação dos surdos em seu processo educacional, visto que suas experiências de comunicação são de caráter visual.

Discussão dos resultados

A tecnologia no ensino da matemática, permite ampliar as possibilidades das aulas para os alunos surdos, para novos ambientes de aprendizagem, que implementam o ensino e criam condições favoráveis a aprendizagem dos alunos. Entretanto, segundo Galvao et al (2016), as ferramentas tecnológicas não são utilizadas nas escolas e não são conhecidas pelos professores do ensino básico, ao tempo em que Chavante (2016) afirma que estas novas tecnologias:

oferecem oportunidades para a criação de ambientes de aprendizagem que ampliam as possibilidades das tecnologias mais clássicas, como a lousa, o giz e o livro. Com relação as tecnologias digitais, o desafio tem sido a implementação do ensino para proporcionar condições mais favoráveis á aprendizagem dos estudantes. (p.251)

A inclusão dos alunos surdos na sala de aula deve ocorrer com acompanhamento do intérprete de Libras e priorizar o uso de recursos tecnológicos no ensino, para possibilitar ao professor exploração e interação entre os conteúdos. Pois, de acordo com Pereira (2015), “As novas tecnologias contribuem, para aproximar as aulas de Matemática, a aulas laboratoriais, permitindo que o aluno experimente bastante, trabalhando de maneira semelhante às aulas de laboratório de biologia e física. (p.33). Colabora com essa ideia Dessbesel (2018) na afirmativa abaixo:

a questão central é que o aluno alcançará sucesso no ensino de matemática se houver respeito à sua diversidade linguística e meios que oportunizem e valorizem suas capacidades, seja pela visualização, pelo uso da língua oral ou sinalizada. Enfim, meios que tenham um planejamento direcionado às suas potencialidades. (p.484)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) propõe que os alunos sejam capazes de resolver problemas, utilizando instrumentos da matemática para obter soluções e saber interpretá-las. Neste ponto de vista, as mídias tecnológicas são uma possibilidade a mais para colaborar no processo de ensino-aprendizagem. integrado a prática pedagógica no desenvolvimento do



pensamento lógico matemático do aluno, e atentar que “A comunicação é o ponto de partida para auxiliar no processo do conhecimento matemático.” (NEDEL, 2012, p.3)

A tecnologia é uma ferramenta que que transposta o conteúdo escolar, permitindo a acesso a informações, nesta logica, Cappelin (2015), afirma: “o uso dos recursos tecnológicos na educação matemática contribuirá para um novo olhar pedagógico na elaboração de atividades para as crianças surdas.” (p.183)

Portanto, as novas tecnologias, podem possibilitar a interatividade, criar ambientes onde os alunos aprendem, através de atividades diversas, com novas ideias para explorar as diferentes representações (algébrica, numérica e gráfica) que manualmente não seria possível. Nesta perspectiva Franzin (2016) ressalta a importância da inserção de tecnologias acessíveis a inclusão para promover condições de acesso e qualidade às necessidades dos alunos, em especial aos surdos.

Um outro aspecto significativo no ensino da matemática para o discente surdo no meio de mídias tecnológica, é o acompanhamento do desempenho, capacidade e atitude do aluno surdo, verificação da criatividade e independência na resolução dos problemas e comunicação adequada das ideias. Sobre esta questão, Luciano (2013) pondera “Esse espaço de discussão, além de dar oportunidade à autoavaliação, permite a identificação de aspectos relevantes da formação e o exercício da autonomia em relação ao processo educacional. (p. 8)

A tecnologia auxilia o professor no processo de ensino aprendizagem, a perceber as dificuldades individuais ou coletivas, da evolução do pensamento matemático, sobre o que os alunos sabem e o que eles aprenderam nas aulas.

Conclusão

Diante do exposto a inserção de mídias e novas tecnologias no ensino, uma exigência da sociedade atual, que enxerga como moderna a escola que possui recursos tecnológicos; precisa atentar ao fato que o fundamental é o professor, pois ele, é imprescindível para utilizar e aplicar a tecnologia em suas aulas. O que provocaria mudança na educação do estudante surdo. Desta forma, não basta possuir tecnologia, é preciso saber usá-la e usar de maneira eficaz.

Em síntese, podemos afirmar que os recursos tecnológicos não devem ser deixados de fora da sala de aula, visto que eles tornam o processo de aprendizagem de Matemática mais vinculado aos conhecimentos atuais e úteis da vida das pessoas e é na escola que se faz o uso pedagógico dessas ferramentas, que dinamizam as aulas, tornando-as mais experimentais.

Pontuamos ainda, que não basta ter acesso a tecnologia, é necessário potencializar o uso planejado e apropriado que se faz dela, para melhorar a aprendizagem dos alunos surdos e a docência mais eficiente, pois, o mau uso pode causar prejuízos enquanto que o uso planejado pode melhorar o ensino.

Entende-se assim, que a tecnologia aplicada a matemática pode ampliar as possibilidades e superar as deficiências do ensino da matemática, melhorando as chances de uma efetiva aprendizagem dos alunos surdos, com vistas a superação das nossas limitações.

Referências



BALESTRI, Rodrigo. **Matemática: interação e tecnologia**, volume 2. Leya. São Paulo: 2016.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BERTOLI, Vaneila. **O ensino da matemática para alunos surdos**. Anais do III Simpósio de Ensino de Ciências e Tecnologia, p. 1-8, 2012.

CAPPELIN, Alcione; GRECA Lizmari Merlin, BALBINO Renata. **O uso de recursos tecnológicos na alfabetização matemática das crianças surdas**, INES | Revista Espaço | Rio de Janeiro | nº 43 | jan-jun 2015

CARVALHO, Carla Cristina Coelho; LIMA, Valdinéia Rodrigues; OLIVEIRA, Osmar Tharlles Borges de. **Utilização de recursos virtuais no ensino de matemática para surdos: aplicativo PRODEAF** II Jornada de Estudos em Matemática, Marabá – PA, 2016

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática: contexto e aplicações/** Ensino Médio. 3.ed. Ática. São Paulo: 2017.

DESSBESEL, Renata da Silva; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SHIMAZAKI, Elsa Midori. **O processo de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos surdos: uma revisão sistêmica**. Ciência & Educação (Bauru), V.24, n.2, p.481-500, 2018.

FRANZIN, Rozelaine de Fátima; ZWAN Liciara Daiane, ROSISKIM Ana Maria. **A educação de surdos e o contexto tecnológico: uma experiência com a lousa digital**. XII Encontro Nacional de Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades São Paulo – SP, Julho, 2016.

GALVÃO, Reinaldo Richardi Oliveira et al. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino de matemática para alunos surdos na escola regular. SYNTHESUS/ Revista Digital FAPAM, v.7, n.7, p. 264-274, 2016.

LOPES. Gerison Kezio Fernandes. O uso das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem do surdo: Libras em educação a distância. Revista Virtual de Cultura Surda. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, edição, n.20, 2017.

LUCIANO, Karina Maria da Fonseca. **O uso de material concreto no ensino e aprendizagem da matemática**, Cadernos do IME - Série Matemática, n.11, online, 2017.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do et al. Educação, inclusão e TICs: O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como recursos para inclusão de deficientes auditivos. 2013.

NEDEL, Vera; SILVA, Maria Elena Neves da. **O ensino da Matemática e o Aluno Surdo: um cidadão Bilingue**. XIV Seminário Internacional de educação no Mercosul, 2012.





RAMOS, Patrícia Edi. **O professor frente as novas tecnologias de informação e comunicação**, secretaria de Estado da Educação, Esporte e Lazer. Mato Grosso, 2014.

SOUZA, Joamir Roberto de, **Novo Olhar Matemática**. 2 ed. FTD. São Paulo. 2013.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de surdos e novas tecnologias**, Florianópolis: UFSC, 2010



ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REMOTAS EM MEIO A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID 19): AÇÕES E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DE CONTEÚDOS DAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

Denise Almeida Brito¹, Gilberto Cerqueira Neri², Ivanildo Silva de Jesus³, Jaildo Calda dos Santos Vilas Bôas Junior⁴, Marllely Santos Muniz Silva⁵, Rosana Daily Marta Santos⁶

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este texto tem como objetivo relatar a experiência de atividades pedagógicas remotas desenvolvidas pelo Colégio Estadual Democrático Professor Rômulo Galvão, que fica situado no município de Elísio Medrado-BA, no período da pandemia do vírus SARS COV 2 (novo coronavírus), agente causador da doença COVID-19, que já causou milhares de mortes no mundo inteiro. Trata-se de um relato de experiência de atividades pedagógicas com a utilização de ambientes virtuais. As atividades envolvem rodas de conversa, produção textual, elaboração de vídeos, poesias, músicas, fotos, pesquisa, organização e apresentação de dados, desafios matemáticos, curso de iniciação científica, álbum virtual e posteriormente a realização de um Sarau virtual. Tais atividades promovem aos estudantes a elevação da capacidade teórica, socialização das emoções, estímulo à rotina de estudo, fortalecimento do vínculo e apoio para o momento. Constatamos que o desenvolvimento de atividades remotas possibilita, ainda que não seja em suas potencialidades máximas, o aprendizado nas atividades pedagógicas remotas.

Palavras-chave: Atividades remotas. Ambientes virtuais. Aprendizagem

Introdução

O Colégio Estadual Democrático Professor Rômulo Galvão, situado à praça Jonival Lucas, S/N, na cidade de Elísio Medrado, Bahia, foi criado pela portaria nº 2.984 D.O: 19/03/1982. A origem do nome do Colégio deve-se à homenagem ao ex-secretário de Educação do Estado da Bahia, o professor Rômulo Galvão de Carvalho. É a única escola de Ensino Médio no município, o que demonstra a importância e a credibilidade deste estabelecimento, que até os dias atuais a comunidade escolar tem se comprometido a garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

O colégio possui o total de 386 estudantes matriculados no ano de 2020, com oferta de Ensino Integral para as turmas de 1º ano; de Ensino Médio regular para as turmas de 2º e 3º ano; e oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos tempos formativos VI e VII. A maioria dos estudantes atendidos é da zona rural, distribuídos por 33 localidades.

1 Docente da parte diversificada do currículo práticas integradoras do Colégio Rômulo Galvão.

2 Docentes da área do conhecimento de linguagens do Colégio Rômulo Galvão

3 Gestor do Colégio Rômulo Galvão.

4 Docente da parte diversificada do currículo iniciação científica do Colégio Rômulo Galvão.

5 Docente da área do conhecimento de matemática do Colégio Rômulo Galvão.

6 Coordenadora Pedagógica do Colégio Rômulo Galvão.



Diante da interrupção das aulas presenciais, em decorrência da pandemia pelo novo coronavírus, observaram-se algumas barreiras a serem enfrentadas, tais como: a) possível infrequência dos estudantes no retorno às aulas pós-pandemia, podendo ocasionar até em evasão escolar, principalmente, nas turmas dos tempos formativos; b) desmotivação dos estudantes; c) possibilidade de insucesso escolar; d) e possíveis problemas psicossociais enfrentados por estudantes, funcionários e famílias em razão da pandemia.

Considerando essa realidade, levantamos a seguinte questão-problema: quais as ações e possibilidade de trato com o conteúdo das diversas áreas do conhecimento podem ser realizadas, considerando os limites e as possibilidades estabelecidas no contexto da pandemia do novo coronavírus? Assim, com o intuito de minimizar os possíveis impactos ocasionados por essa crise, justifica-se a escolha de intervenções remotas, com ações que estabeleçam uma rotina de estudos, possibilidade de aprendizado sistematizado e ainda manter o contato remoto com os estudantes. Dessa forma, o nosso objetivo geral é relatar a experiência de atividades pedagógicas remotas desenvolvidas pelo Colégio Rômulo Galvão no período da pandemia do novo coronavírus.

Trata-se de um relato de experiência sobre o desenvolvimento de atividades pedagógicas remotas realizadas por docentes, a coordenação pedagógica e o gestor, contemplando 65 estudantes. A proposta de intervenção abrange as áreas do conhecimento de linguagens (Redação, Artes); da parte diversificada do currículo, com conteúdo das práticas integradoras; Iniciação Científica e Matemática. A carga horária é de 2h semanais e outras atividades são realizadas quinzenalmente.

As propostas elaboradas pelos docentes justificam-se pela interação docente/estudante e percorrem caminhos diversos, fazendo uso de metodologias que utilizam ferramentas variadas com o objetivo de orientar o estudante na autodeterminação para atividades de estudo, ajudando-o a elevar a sua capacidade teórica, além de manter vínculo com ele em um momento tão difícil. As atividades foram iniciadas no dia 15 de junho do ano em curso. Vale destacar que os docentes continuarão no desenvolvimento dessas atividades enquanto permanecer a suspensão das aulas presenciais.

Relataremos, a seguir, as etapas estabelecidas para condução e execução dessas propostas:

1ª etapa: Busca ativa: no mês de abril, o gestor, em parceria com os líderes de classe, realizou uma busca ativa dos telefones dos educandos que não estavam nos grupos de *whatsApp* criados no início do ano letivo e os adicionaram para compor os grupos e facilitar o diálogo escola/estudante.

2ª etapa: Escuta dos docentes: a coordenação pedagógica e a gestão organizaram duas reuniões virtuais com os docentes nos dias 1º e 10 de junho do ano em curso. Na primeira reunião, foi realizada a escuta dos docentes, elencadas as sugestões diante da problemática instalada e a manifestação de interesse em participar das ações de forma remota. Na segunda reunião, os docentes que se propuseram realizar as ações decidiram desenvolver as atividades de forma assíncrona, em que o docente e os estudantes não necessitam estar em interação simultânea, por meio de e-mail. Outros docentes realizariam atividades síncronas, nas quais os docentes e discentes estão conectados simultaneamente, utilizando as ferramentas tecnológicas como *Google Meet* e grupo de *whatsApp*. A

escolha dessas ferramentas foi decidida por ser de fácil acesso. Em tempo, foi criado um grupo de *whatsApp* com os professores que estão organizando o trabalho pedagógico das atividades remotas para socialização de materiais, feedback e avaliação das ações.

3ª Etapa: Escuta dos estudantes e familiares: no dia 05 de junho, a coordenação pedagógica e a gestão promoveram um encontro virtual com os estudantes, responsáveis e comunidade escolar a fim de qualificar as escolhas do arranjo educacional que seria promovido pela equipe da escola. Esse momento foi muito significativo, pois os alunos relataram suas angústias diante das incertezas que o contexto pandêmico tem gerado na vida deles e ainda contribuíram com sugestões para a condução das propostas que estávamos elaborando.

4ª etapa: Elaboração das propostas de atividades: na elaboração das propostas de atividades remotas, destacamos que foi considerada uma estrutura organizacional de planejamento, a saber: objetivos, conteúdos e/ou temáticas, periodicidade e carga horária, dispositivos utilizados para a mediação, quantidade de estudantes que participaram no dia da atividade e ainda a forma de avaliação de observação direta e participativa. Preocupamo-nos em oferecer propostas que contemplassem os eixos de leitura e escrita; conteúdos das disciplinas de Matemática e Iniciação Científica; além de um projeto nas disciplinas de Práticas Integradoras e Artes. Esse trabalho busca alinhar algumas das dez competências da BNCC tão importantes de serem desenvolvidas com os estudantes para o enfrentamento dessa crise mundial. O cronograma com as propostas das atividades está disposto no quadro 1 (Apêndice A).

5ª etapa: Aplicação de pesquisa com a comunidade escolar: a coordenação pedagógica elaborou um questionário com auxílio do *google forms*, contendo treze perguntas, com o objetivo de apresentar um panorama do acesso à internet e dispositivos utilizados para o acesso dos estudantes às ações remotas.

O link de acesso ao questionário ficou liberado para respostas no período de 29/06/2020 a 05/07/2020 e foi divulgado nos grupos de *whatsApp* de todas as turmas e dos líderes de Classe. Após o encerramento do período de preenchimento do questionário, foram verificadas 226 respostas. Quanto aos dados referentes ao acesso à internet, verificou-se que 170 (75,2%) afirmam ter acesso à internet pela rede wi-fi de sua residência, 40 (17,7%) acessam a internet pelo pacote de dados ou conta do celular pessoal, 11 (4,9%) utilizam pacote de dados ou conta do celular de familiar ou de algum conhecido, 19 (8,4%) acessam a partir da rede wi-fi de outros locais, aparecendo como outros locais (casa de vizinhos, avós e namorada).

Com relação aos dispositivos utilizados para acessar a internet, verificamos que a maioria, 213 (94%) utilizam o celular de uso individual para ter acesso à internet, 20 (8,8%) utilizam computador pessoal de uso coletivo, 16 (7,1%) possuem computador de uso individual, 13 (5,8%) utilizam celular de uso coletivo da família e 1 (0,4%) estudante sinalizou não ter dispositivo algum para acesso à internet. Vale destacar que as duas questões relacionadas à internet e dispositivos utilizados aceitavam mais de uma opção de resposta. Mesmo sabendo que 160 estudantes não possuem acesso à internet, resolvemos continuar realizando as propostas de atividades.

6ª etapa: Escolha de atividades: os estudantes puderam escolher das seis propostas de atividades, em qual gostariam de participar. Essas propostas e

cronograma foram socializadas nos grupos de *whatsApp* das turmas e 65 estudantes realizaram a inscrição, com o auxílio do questionário do *google forms*.

7ª etapa: Criação dos grupos específicos das atividades remotas, administrados pelos respectivos docentes: cada docente criou um grupo de *whatsApp* para a socialização das ações, das atividades propostas, materiais de estudo, links de aula e, ainda, como ferramenta para o diálogo e aproximação docente/estudante.

Os resultados serão aferidos à medida que os docentes realizarem suas atividades. Através de registros e/ou relatórios, os docentes analisam e relatam os aspectos de participação, interesse e engajamento dos estudantes. No primeiro momento, as dificuldades que enfrentamos foram de ordem emocional por parte de alguns profissionais da escola e estudantes, impedindo-os de participarem do processo de implementação e participação das atividades. E isso foi constatado a partir de relatos nas reuniões via ambientes virtuais. No segundo momento, os desafios foram: desenvolver propostas significativas e que atingissem o maior número possível de estudantes; a falta de acesso à internet por 160 estudantes, verificada a partir de pesquisa realizada; e ainda a participação de todos os estudantes inscritos nas atividades remotas, embora tenham sido estimulados, os estudantes não terão a obrigatoriedade de realizá-las.

O aspecto facilitador da implementação e condução dessas propostas foi a disponibilidade dos docentes e coordenação pedagógica, pois até o presente momento essas atividades não serão contabilizadas como carga horária letiva e, mesmo assim, estão realizando de forma voluntária, com entusiasmo e empenho. Por outro lado, também notamos o interesse e engajamento dos estudantes que estão participando de forma efetiva das atividades. Observamos que a condução de algumas atividades devem ser ressignificadas e devemos motivar os estudantes que estão inscritos que continuem participando e estimular que os demais também participem.

Desenvolvimento

Destarte, as professoras dos componentes curriculares Artes e Práticas Integradoras estão desenvolvendo um Projeto intitulado: “Olhar pela janela: uma reflexão em tempos de pandemia”, no qual abordará temas sugeridos pelos estudantes. Essa proposta de trabalho inclui rodas de conversa virtual, elaboração de poesias, de música, produção de vídeos de forma individual e utilizando os recursos tecnológicos que eles dispunham.

Primeira etapa: Orientação da proposta do Projeto: Os estudantes iniciaram as produções com a elaboração de poemas e também de vídeos (de até 3 minutos), com imagens e suas respectivas legendas que evidenciam as emoções e as impressões que eles observaram durante esse período. As produções dos estudantes serão postadas no blog, *facebook* e *instagram* do Colégio com a criação de álbum virtual e posteriormente será realizado um Sarau virtual.

Como segunda etapa desse projeto, no dia 21 de julho do ano em curso, aconteceu uma roda de conversa virtual com a participação da psicóloga do município, Daniela Andrade, utilizando a metodologia participativa, com espaço para os estudantes tirarem suas dúvidas. As professoras que mediam a proposta, aplicaram anteriormente um questionário, com a ajuda do *google forms*, a fim de saber sobre a condição emocional dos estudantes. Esses dados foram utilizados



pela psicóloga para a elaboração do encontro. O tema abordado foi “Resiliência em tempos de COVID-19” e o momento teve grande relevância, pois os estudantes puderam contar com um respaldo profissional para amenizar as angústias que a incerteza desse momento tem causado a todos. Ao final, a psicóloga orientou e solicitou que cada um elaborasse um plano de enfrentamento com rotinas. A socialização dessa rotina e o projeto de vida dos estudantes foram discutidos no dia 04 de agosto. A terceira etapa de roda de conversa teve a presença da coordenadora pedagógica da escola, Rosana Daily, que escutou os estudantes e contribuiu com seu relato de experiência pessoal.

O docente de Iniciação Científica, em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), tem promovido ações de construção textual, voltadas à iniciação científica para os estudantes. Para o momento de produção textual, foi necessária a leitura de textos acadêmicos para observação de suas características.

As ações acontecem em três etapas: a primeira foi a realização de um diagnóstico da aprendizagem pertinente aos conhecimentos sobre a ciência. A partir dele, foi elaborado o plano do curso que considerou o conhecimento prévio dos estudantes e o interesse pessoal do coletivo em relação ao conhecimento que os discentes pretendem se apropriar para produzir textos científicos, artigos, resenhas, projetos de pesquisa.

A segunda etapa da ação está acontecendo com os estudos sobre Epistemologia e lógica na produção do conhecimento, momento em que se aborda a estrutura textual da produção científica e os conteúdos sobre as bases epistemológicas da ciência, métodos e técnicas de pesquisa; Na terceira etapa, os estudantes produzirão seus textos científicos no gênero artigo e o docente fará orientação individualizada. Ao final das ações, os estudantes serão contemplados com certificado de participação emitido pela UFBA.

O docente de redação está desenvolvendo ações de orientação aos estudantes na construção de textos dissertativos. As etapas da proposta são as seguintes: 1ª etapa: envio da proposta com orientações preliminares sobre o texto dissertativo-argumentativo e passo a passo sobre as atividades, por e-mail, aos estudantes; 2ª etapa: a partir do material disponibilizado pelo professor, o(a) estudante deve pesquisar 5 (cinco) redações nota mil no ENEM de um mesmo tema abordado, ler e analisar em cada texto a estrutura, os argumentos apresentados, a coesão, a coerência, uso de vocabulário, conectivos, operadores argumentativos entre outros detalhes importantes; 3ª etapa: produzir um texto dissertativo-argumentativo baseado no mesmo tema dado com, no mínimo 20 (vinte) e, no máximo, 30 (trinta) linhas; 4ª etapa: enviar a redação, por whatsapp ou por e-mail, aos docentes; 5ª etapa: o docente faz a correção individualizada das redações e envia para os estudantes, utilizando e-mail e/ou whatsapp. O docente achou necessário também complementar esses feedbacks individualizados, por chamada de vídeo do whatsapp.

A docente de Matemática está desenvolvendo atividades relacionadas ao contexto pandêmico, apresentando desafios matemáticos, aproximando e associando também a matemática com o dia a dia dos estudantes no trabalho com sólidos geométricos. Estão sendo abordados conteúdos e habilidades tratados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As propostas são desenvolvidas nos dias de segunda-feira e quarta-feira. Relataremos a seguir o desenvolvimento das duas atividades pedagógicas remotas.



A priori, houve a criação de duas turmas de estudantes no grupo de whatsapp. No grupo 1, trabalha-se com desafios matemáticos envolvendo raciocínio lógico, questões voltadas à interpretação de gráficos e tabelas de dados relacionados à pandemia na Bahia e no Município de Elísio Medrado, que são atualizados a cada encontro.

No grupo 2, é desenvolvido um trabalho com o conteúdo Sólidos Geométricos e com revisão de questões do ENEM, e consiste em escolher embalagens do cotidiano e relacioná-las a esse tema, realizando suas respectivas medidas de largura, altura e comprimento para calcular a área da superfície lateral, das bases e o volume do sólido. No dia 27 de agosto, os estudantes deverão expor o resultado dos seus trabalhos, via *Google Meet*.

Nos dias de segunda-feira, são enviadas as questões e atividades nos grupos 1 e 2 de WhatsApp, onde os estudantes têm maior facilidade de acesso. E nas quartas-feiras, acontecem os encontros com os grupos. Esses momentos se destinam para correção, discussão e ainda para os estudantes tirarem suas dúvidas. No grupo 1, o encontro acontece às 14h e, no grupo 2, às 16h, utilizando o *Google Meet*.

As propostas de atividades têm grande relevância, pois, conforme indica Martins (2013), a transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado possibilitam que os estudantes desenvolvam suas potencialidades e elevem a sua capacidade teórica, construindo as suas personalidades. Elas também têm se estabelecido como espaço de escuta para que os estudantes socializem suas frustrações, ansiedade, alegrias e medos, transformando essas emoções em aprendizado e colocando em prática as competências socioemocionais como: resiliência, comunicação, autoconhecimento e autocuidado. Ademais, contribui como estímulo a uma rotina de estudo e, ainda, aprendizado na construção de produções científicas e habilidades nas resoluções de questões sobre os conceitos matemáticos e relacionados aos conteúdos e às habilidades do ENEM. Foi constatado que as produções textuais desenvolvidas nas atividades de redação tornaram-se mais qualificadas, além do fortalecimento do vínculo escola/estudantes. Apresenta-se, ainda, como estímulo, apoio e esperança para o enfrentamento desse fatídico momento de distanciamento social.

Diante dos resultados apresentados, constata-se a importância que a escola tem nesse momento de isolamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus. Sobre isso, Arruda (2020, p.266) destaca que “a educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação”. Dessa forma, o contato remoto estabelecido pelo Colégio Rômulo Galvão com os estudantes corrobora com o pensamento de Moretti et.al (2020) que ressalta a manutenção dos vínculos afetivos e pedagógicos, ainda mais que estes estejam inseridos no cenário atual, cheio de incertezas e inseguranças.

É importante salientar que são tempos difíceis, em que novas configurações se apresentam, informações precisam ser adaptadas, revisitadas e adquiridas e, desse modo, Morim (2020, p.2) trata sobre os desafios da busca por conhecimentos e segundo ele “[...] lançam, sobretudo, um desafio para a complexidade: como confrontar, selecionar, organizar os conhecimentos de forma que é inseparável e reduzir a um único elemento aquilo que é ao mesmo tempo uno e diversos”.

De fato, estamos vivenciando o imprevisível, que nos confirma que os vídeos não vão substituir por muito tempo a ida ao cinema, os tablets não podem substituir indefinidamente a ida à livraria. O Skype e o Zoom não substituem o contato físico, o tilintar do copo que brindamos (MORIM, 2020), fator inerente e imprescindível ao ambiente escolar.

Sendo assim, mesmo em meio à imprevisibilidade dos tempos atuais, a escola, enquanto instituição que envolve o indivíduo em diferentes instâncias e se configura como espaço de formação cidadã, deve se prontificar a atender seus estudantes da melhor forma possível, a fim de não deixar de lado características importantes e próprias do ambiente escolar, tais como: afetividade, empatia e aprendizagem.

Conclusão

Constatou-se quão importante está sendo para o estudante essa interação com colegas e professores, mesmo que estando em ambientes físicos distintos. Observamos o desenvolvimento de suas potencialidades expressadas através de várias linguagens. A escuta foi de grande importância para demonstrarem seus sentimentos e percepções dessa vivência no isolamento social da pandemia.

Essas propostas de atividades remotas promoveram também a orientação para o estudante elaborar rotinas de estudo dentro da sua realidade, além de possibilitar uma dinâmica de diálogos e convivência mesmo que a distância.

Tendo em vista as dificuldades impostas pelo período em que estamos vivendo, concluímos que essa foi uma experiência exitosa em que a participação voluntária de docentes, estudantes, gestão e coordenação pedagógica nos fortaleceu enquanto seres humanos vulneráveis, mas que empenhados, podem se ajudar mutuamente.

Os estudantes apresentaram dificuldades para realizar algumas atividades devido à falta de conectividade contínua de internet. No entanto, os esforços empenhados por eles os levaram a realizá-las ainda que fora do prazo estabelecido. Nesse sentido, essa dificuldade poderia ser sanada, se houvesse políticas públicas voltadas para a disponibilização de equipamentos, como computadores ou tablets, e internet ou dados móveis para os estudantes.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede Revista De Educação A Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, Universidade Federal de Minas Gerais, 14 de maio de 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia-crítica. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013. 319 p.

MORETTI, Sarah de Andrade; GUEDES-NETA, Maria de Lourdes; BATISTA, Eraldo Carlos. Nossas Vidas em Meio à Pandemia da COVID - 19: Incertezas e Medos Sociais. **Rev. Enfermagem e Saúde Coletiva**, Faculdade São Paulo – FSP, 2020.





MORIN, Edgar. **UM FESTIVAL DE INCERTEZAS**. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599773-um-festival-de-incerteza-artigo-de-edgar-morin>. Acesso em 14 de agosto de 2020



A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS RESIDENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CAMPUS VOLTA REDONDA

Giovana da Silva Cardoso¹, José Ricardo Ferreira de Almeida²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente trabalho apresenta um relato de experiências relacionado ao período inicial do Programa de Residência Pedagógica de 2018, no curso de licenciatura em Matemática do IFRJ campus Volta Redonda. Este programa foi uma atividade de formação realizada pelos discentes regularmente matriculados em um curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. Consistiu na imersão planejada e sistemática do estudante de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Para que o estudante comesçasse o processo de imersão foi necessário um período de formação ao qual delineamos neste artigo. Para cumprir essa primeira das etapas da Residência Pedagógica tanto os residentes quanto os preceptores passaram por um período de formação. Foi possível estudar diferentes documentos que norteiam a formação do professor, realizar seminários, mesas-redondas e visitas de aproximação e mobilização da escola-campo de residência. Evidenciamos que esta fase ofereceu suporte para a imersão no ambiente escolar e favoreceu todo o processo.

Palavras-chave: Residência pedagógica; formação de professores; teoria e prática.

Introdução

Debates sobre a formação de professores vem aumentando a cada dia no Brasil. Pesquisas acerca da formação inicial tem questionado a configuração dos cursos, e o número reduzido de estudantes em cursos de licenciaturas demonstra uma baixa procura pelo exercício da profissão docente. Gatti e Barreto (2009) apontam em seu estudo que a oferta de vagas em cursos de licenciatura tem aumentado, entretanto a matrícula nos mesmos vem caindo.

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com o intuito de melhorar a Educação Básica, os cursos de licenciatura e de pós-graduação no Brasil, junto a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/CAPES desenvolveu um conjunto de programas que tem suas ações implementadas visando à formação inicial de professores a partir da integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica.

Contudo, ainda persistem problemas nessa preparação inicial do professor. Entre esses desafios, a literatura tem apontado o complexo problema da relação teoria e prática, refletido no afastamento entre o ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos estudantes do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no

1 IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

2 IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola (LÜDKE; BOING, 2012; PEREIRA, 2006).

Nessa circunstância, vê-se a universidade como importante e fundamental espaço de formação de professores e de produção de conhecimento sobre a docência. Para Fávero (2011, p. 58), as ações da universidade devem ser pensadas visando às exigências da sociedade e isso pode evidenciar o problema das relações entre a universidade e a sociedade.

Consoante a autora, a universidade deve promover o avanço do saber e do saber fazer. Deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem a preocupação obrigatória com sua aplicação imediata; deve ser o lugar da inovação, onde se persegue o emprego de tecnologia e de solução; finalmente, deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos.

É imprescindível a parceria entre universidade e escola, visando possibilitar um trabalho conjunto para a formação inicial de professores, permitindo aos licenciandos sentirem-se melhor preparados para atender as demandas e expectativas da sociedade.

O Programa de Residência Pedagógica implementado a partir do Edital nº 06/2018 da CAPES é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo.

Consiste na imersão planejada e sistemática do estudante de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática.

Neste trabalho temos a pretensão de apresentar a experiência da formação para cumprir com a primeira das etapas da Residência Pedagógica que teve o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Na escola-campo, o residente foi acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor.

Desenvolvimento

O viés teórico e prático ao longo do período de formação dos estudantes dos cursos de licenciaturas, precisam caminhar juntos proporcionando um trabalho de reflexão, ação e reflexão.

Nóvoa (2009) defende que a formação aconteça no exercício da profissão e que muitas aprendizagens apenas se dão na prática cotidiana da escola. Para ele, certas habilidades necessitam ser desenvolvidas na atuação docente para tomar decisões, resolver problemas da prática cotidiana, enfim, para articular conhecimentos e habilidades e atingir os objetivos propostos.

O Programa de Residência Pedagógica que foi implementado à partir do Edital 06 de 2018 da CAPES e apresentou os objetivos do quadro 01:



Quadro 01: Objetivos da Residência Pedagógica

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.
Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.
Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES (Instituição de Ensino Superior) e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fonte: Edital nº 06 da CAPES (BRASIL, 2018)

Todo o programa de Residência Pedagógica deve envolver palestras, cursos, reuniões com os professores da instituição formadora e da escola-campo, ambientação, dentre outras atividades específicas da sala de aula com o professor (preceptor). Estas ações oferecem mais oportunidades para a formação inicial e continuada dos professores, pois alicerça na busca da qualidade para a profissão docente. Por esse motivo, é possível afirmar que a Residência Pedagógica é:

Um espaço para reflexão, encontros e trocas para os professores recém formados, uma vez que além de formar, é preciso apoiar processos de fortalecimento da permanência de professores no campo de trabalho. A proposta da Residência é que esse espaço se configure num dispositivo para a troca de saberes entre a universidade e a escola, oportunizando o surgimento de saberes e conhecimentos que possam responder aos desafios da formação de professores. (LEAL, 2016, p. 95)

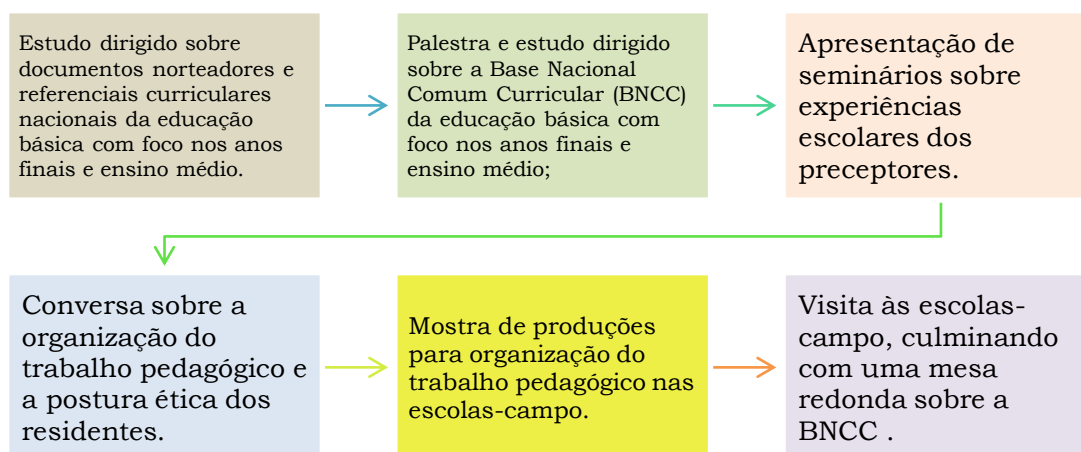
Sobre a imersão, a etapa após a formação que é o foco deste trabalho, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), afirma que deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. (CAPES, 2018, p. 1)

Assim, o Programa de Residência Pedagógica propicia aos licenciandos envolvidos a possibilidade de apontar situações variadas emergentes dos espaços escolares de residência. Mas antes da imersão foi realizada uma formação na IES com os residentes, preceptores e demais envolvidos no programa.

Durante os dois primeiros meses realizamos a formação dos residentes do curso de licenciatura em Matemática e dos preceptores no IFRJ *campus* Volta Redonda para este programa. As atividades ocorreram de forma presencial e também *online* por meio do Google *Classroom*. O trabalho foi organizado para 8 (oito) semanas de atividades presenciais e *online* e abordou as seguintes tópicos conforme a figura 01:



Figura 01: Atividades do período de formação dos residentes e preceptores



Fonte: Autores (2020)

No período anterior à formação dos residentes (licenciandos) e preceptores (professores da escola-campo) foram feitas reuniões para a elaboração dos tópicos da figura 01 de acordo com os objetivos do Edital nº 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a Residência Pedagógica. Foram firmadas parcerias com docentes da área pedagógica do *campus* Volta Redonda para aprimorar os trabalhos.

Destaca-se ainda que, a fim de tornar a formação dos residentes (licenciandos) e preceptores (professores da escola-campo) um ambiente rico em experiências e saberes sobre educação e prática docente, contamos com a participação, durante toda a formação, da supervisora Escolar e todas as professoras responsáveis pelo Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática.

Na etapa de formação realizamos estudos dirigidos, seminários, construção de planos de aulas, oficinas pedagógicas, sequências didáticas, discutimos sobre a BNCC, LDB (Lei de Diretrizes e Bases), DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica) e promovemos palestras sobre as escolas-campo pelos preceptores e sobre a conduta ética do residente.

Nas duas últimas semanas visitamos as escolas juntamente com os residentes e tivemos a oportunidade de conhecer alguns estudantes, professores de matemática, diretores e outros servidores das Escolas Estaduais parceiras neste programa.

Conclusão

A etapa de formação do programa de Residência Pedagógica do curso de licenciatura em Matemática do IFRJ *campus* Volta Redonda, contemplou os objetivos iniciais propostos para o edital da CAPES e para o acompanhamento e desenvolvimento das etapas posteriores.

Esta ação vem de encontro com as premissas delineadas nos parágrafos anteriores nos quais apresentamos a relevância da proximidade da universidade da escola onde os futuros acadêmicos irão atuar bem como a formação dos envolvidos no programa para a imersão nas escolas-campo. Sem dúvida, a imersão terá um “olhar” mais diferenciado, não engessado, do que cada um



precisará fazer para movimentar as ações previstas e também para lidar com os imprevistos do “chão da escola”.

Referências

BRASIL. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In. ALVES, Nilda (Org.). Formação de Professores: Pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

LEAL, Carolina de Castro Nadaf. Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada. Rio de Janeiro, 2016, p. 1 a 220.

Disponível em: <file:///D:/Documentos/tese-carolina-de-castro-nadaf-vers%C3%A3o-final-2016.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2020

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 146, p.428-451, maio/ago. 2012.

NÓVOA, A. Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.



DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE EDUCAÇÃO E SAÚDE EM TURMAS DE GRADUAÇÃO DE ENSINO À DISTÂNCIA

Jemima Fuentes^{1,2}, Andreia Alves Soares³, Natalia Collares de Moura da Rocha³,
Roberta Guedes³, Sheila Soares de Assis³, Marcelo Aguiar Costa Lima⁴

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Utilizando ferramentas de educomunicação, apresentamos aos discentes de Graduação da modalidade de ensino à distância dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro uma forma alternativa de levar informações aos estudantes de ensino fundamental e médio, tornando o aprendizado mais efetivo, dinâmico e divertido. Buscamos capacitar os discentes a desenvolver temas, ações e questionamentos relativos à saúde individual, coletiva e ambiental junto a seus futuros alunos através de atividades da disciplina Educação e Saúde. A estratégia adotada estimula o diálogo, a criatividade e a participação crítica e responsável dos discentes; identifica e estimula talentos; oportuniza a difusão de ideias e eventos na comunidade acadêmica; presta serviços de utilidade pública e estimula o exercício da cidadania. Os tipos de atividade solicitada aos alunos incluíram elaboração de material de divulgação; entrevistas; levantamento de dados locais; elaboração de produtos radiofônicos e desenvolvimento de jogos. As ações foram realizadas no período de 2016 a 2020 sob supervisão da equipe da disciplina e contaram com a participação de mais de 1.500 discentes na elaboração de cerca de 400 produtos informativos sobre questões relevantes de saúde pública e meio ambiente.

Palavras-chave: educação e saúde, educomunicação, ensino à distância.

Introdução

A constituição e consolidação de espaços de diálogo para a transformação, com metodologias que visam atuar nas reais condicionantes dos problemas socioambientais presentes nos diversos territórios de atuação, possibilita a promoção, organização, desenvolvimento e fortalecimento de processos coletivos que fomentem a participação dos atores sociais nas questões Ambientais e de Saúde locais. Para tal, é essencial a sensibilização e mobilização dos indivíduos envolvidos com estas questões. Segundo SOARES (2018), há uma “indispensabilidade da prática educacional na implementação de uma reforma curricular que leve em conta as demandas por uma educação cidadã que privilegie a formação para o exercício do direito universal à expressão e à comunicação”.

1 Coordenação da disciplina Educação e Saúde, Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).

2 Departamento de Histologia e Embriologia, Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, jemimafuentes@gmail.com

3 Tutoria à distância da disciplina Educação e Saúde, Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).

4 Departamento de Genética, Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, marceloacostalima@gmail.com



A utilização de metodologias de educomunicação é uma abordagem que permite a divulgação de informações sobre cuidados de saúde, ações ecologicamente adequadas e meios de realizar cobrança das autoridades competentes para a solução de questões identificadas localmente, constituindo um importante passo para promover a cidadania. O exercício pleno de uma atuação cidadã requer a qualificação dos sujeitos (LIMONT et al., 2008) e o espaço virtual pode ser utilizado para assegurar esta participação. Sob este aspecto, a educomunicação apresenta-se como uma área na qual ações objetivando a criação e o desenvolvimento de ambientes comunicativos críticos, disponíveis a todos os atores da comunidade acadêmica, pode ser realizada em espaços formais e não formais de educação (SOARES, 2018). Surge, então, um profissional atuando na interface educação-comunicação que, segundo MUNGIOLI et al. (2017), é “especializado em comunicação social expressamente atento ao fenômeno das interfaces entre comunicação e educação, e comprometido com a comunicação como direito e como prática educativa”.

Consideramos que o graduando necessita desenvolver competências que o habilitem a ser capaz de propor estratégias de ensino que permitam uma atuação mais interativa e participativa. Neste trabalho relatamos a experiência obtida no desenvolvimento de atividades de educomunicação com acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) no âmbito do projeto “Elos de cidadania: utilizando ferramentas de educomunicação para desenvolvimento de ações em Educação e Saúde”. As ações foram desenvolvidas pelos coordenadores e tutores à distância da disciplina Educação e Saúde.

Desenvolvimento

A disciplina *Educação e Saúde* tem como foco a atuação do profissional docente na Educação Básica, apresentando conteúdos, materiais, estratégias, técnicas e metodologias necessárias ao ensino-aprendizagem das questões de saúde no ensino Fundamental e Médio. Buscamos capacitar o licenciando a desenvolver temas, atividades e questões relativas à saúde individual, coletiva e ambiental junto a seus futuros alunos. A carga horária da disciplina é de 45h (equivalendo a 3 créditos letivos) e faz parte da grade curricular obrigatória no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura, ao passo que no curso de Licenciatura em Pedagogia tem caráter eletivo, embora apresente elevada procura. A oferta é semestral e contempla alunos distribuídos em treze localidades (Angra dos Reis, Belford Roxo, Itaguaí, Magé, Maracanã, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Resende, Rocinha, São Pedro da Aldeia e Três Rios) para o curso de Pedagogia e dezenove localidades (Angra dos Reis, Bom Jesus do Itabapoana, Campo Grande, Duque de Caxias, Itaperuna, Itaocara, Macaé, Magé, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Pirai, Resende, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana, Três Rios e Volta Redonda) para o curso de Ciências Biológicas.

A disciplina é ministrada integralmente na forma remota e o material didático é disponibilizado aos alunos através de uma plataforma virtual própria do consórcio. O curso é estruturado em quinze temas, eu são desenvolvidos ao longo do semestre letivo. Diversas avaliações são realizadas, incluindo a participação em fóruns virtuais de discussão e a realização de *avaliações à distância* (ADs). As ADs são disponibilizadas aos alunos no ambiente virtual e tem

prazos de elaboração de, em média, 30 dias. Durante o período de 2016 a 2020, as ADs propostas aos alunos consistiram de atividades de educomunicação a serem realizadas preferencialmente em grupo, envolvendo a elaboração de produtos para divulgação que abordassem temáticas relevantes no contexto de educação, meio-ambiente e saúde pública.

No ano de 2016, a atividade proposta foi a produção de material de divulgação sobre prevenção contra Dengue, Zica e Chikungunya. No ano de 2017 duas temáticas foram utilizadas: combate, prevenção e vacinação contra febre amarela e produção de material instrucional sobre coleta seletiva de lixo. Já no ano de 2018 o tema foi “vacinação”, objetivando o incentivo à participação nas campanhas promovidas pelo Ministério da Saúde e o esclarecimento da importância da vacinação. Em 2019, novamente duas temáticas foram utilizadas: vacinação, destacando a importância da imunização contra o sarampo, e descarte de *e-lixo* (lixo resíduos ou resíduos eletrônicos). No ano 2020, as temáticas abordaram a contaminação das águas distribuídas para a população do município do Rio de Janeiro e a COVID-19.

Os objetivos planejados com a proposição destas atividades foram: a) estimular o protagonismo e a participação dos acadêmicos na construção de produtos para divulgação e disseminação de conhecimento acerca de questões socioambientais e de saúde cotidianas e b) incentivar o potencial criativo de estudantes de Graduação em ações voltadas para educação.

As ADs foram elaboradas a partir de material jornalístico selecionado nos principais canais de comunicação, portais de notícias e/ou artigos publicados em periódicos que atendessem a dois critérios: texto em língua portuguesa e acesso livre. Os tipos de atividade solicitadas aos alunos foram divididos em cinco grupos, combinados de acordo com a temática a ser desenvolvida: 1) elaboração de material de divulgação na forma de folders e panfletos; 2) elaboração de produtos radiofônicos a serem disponibilizados em web-radio (esquetes, entrevistas e vinhetas); 3) elaboração de jogos de tabuleiro; 4) levantamento de dados locais relacionados à saúde pública e consolidação para divulgação e 5) entrevistas sobre assuntos relacionados à saúde pública. Para cada AD foram solicitadas duas atividades.

Para cada atividade foram disponibilizados mini tutoriais para desenvolvimento das ações, incluindo os conceitos básicos relacionados aos elementos solicitados em cada proposta e *links* para sites de internet com orientações gerais para elaboração dos produtos. Além disso, os membros da equipe de tutoria, composta por quatro profissionais com ampla experiência em ensino à distância, atuaram diretamente com os alunos para o esclarecimento de eventuais dúvidas, seja em plantões virtuais para atendimento síncrono, seja em ações assíncronas respondendo às dúvidas postadas pelos alunos no fórum da sala virtual da disciplina.

Conclusão

Ao longo de cinco anos, tivemos a participação de mais de 1.500 alunos no desenvolvimento das atividades propostas e o número de produtos elaborados superou nossas expectativas. A meta de instrumentalizar os licenciandos no uso de ferramentas básicas de Educomunicação, incentivando seu potencial criativo em ações voltadas para educação ambiental & saúde, foi plenamente atingido.





Observamos que os acadêmicos foram receptivos às propostas de atividades para construção de materiais informativos para divulgação, tendo a oportunidade de adquirir conhecimentos reais sobre recursos básicos de educomunicação de forma prática, proporcionando uma experiência gratificante com a utilização de uma nova estratégia para contribuir de forma efetiva na divulgação do conhecimento.

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer aos discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Ciências Biológicas do consórcio CEDERJ que elaboraram os produtos e autorizaram a utilização na divulgação de conteúdos de educomunicação.

Referências

LIMONT, MARCELO; SOARES, NELUCE MARIA ARENHART; PRADO, FABIANA; SARTORI, DIARA; ITO, ENISE; SANTIN, LACI; MUCCIATO, MARIELE.

EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE GESTÃO AMBIENTAL PÚBLICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA NA CAPACITAÇÃO EM GESTÃO PARTICIPATIVA DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO DOMÍNIO SUL DA MATA ATLÂNTICA. In: IV Encontro Nacional da ANPPAS, 2008, Brasília, Brasil. 2010. disponível em <http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/ARQUIVOS/GT9-1033-917-20080515133156.pdf>. Acesso em 02/09/2020.

SOARES, IO. EDUCOMUNICAÇÃO, PARADIGMA INDISPENSÁVEL À RENOVAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO BÁSICO NO BRASIL. Comunicação & Educação, São Paulo, 23(1), 7-24, 2018.

MUNGIOLI, MCP, VIANA, CE, RAMOS DO. UMA FORMAÇÃO INOVADORA NA INTERFACE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ASPECTOS DA LICENCIATURA EM EDUCOMUNICAÇÃO DA ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES DA USP. Revista Latinoamericana de ciencias de la comunicación, São Paulo, 14 (27), 218-228. Julho 2017.



CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEMANDA PELO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAMPO MOURÃO/PR: ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS RELATÓRIOS DE ATIVIDADES DE PROFESSORES DAS SRMS (2017)

Sandra Garcia Neves¹, Andrea Geraldi Sasso², Gabriele Garcia Neves da Cunha³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O objetivo da pesquisa é demonstrar como foi realizada a formação continuada de professoras/es no município de Campo Mourão/PR e, a partir dessa temática, discutir a demanda pelo curso de graduação de licenciatura em Educação Especial na região, a ser ofertado pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar-campus de Campo Mourão). Diante do contexto, questiona-se: os cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campo Mourão/PR atendem à demanda das/os professoras/es que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais por formações continuadas na área de Educação Especial Inclusiva? Para responder a essa problemática, foi realizado uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, sobre a qual apresenta-se relatos de professoras que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Delimitamos nossa análise nos relatórios do ano de 2017, com destaque a formação para efetivação da sequência didática como nova metodologia de trabalho das professoras das SRMs. Destacamos, por fim, a demanda contínua por formação inicial e continuada, licenciatura ou complementação, de professores para atuação em Educação Especial Inclusiva.

Palavras-chave: Demanda pela licenciatura em Educação Especial, Formação continuada de professores, Relatórios, Sala de Recursos Multifuncionais.

Introdução

Nosso objetivo nessa pesquisa é demonstrar como foi realizada a formação continuada de professoras/es no município de Campo Mourão/PR e, a partir dessa, discutirmos a demanda pelo curso de graduação de licenciatura em Educação Especial na região a ser ofertado pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar-campus de Campo Mourão).

Partimos da seguinte problemática: os cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campo Mourão/PR atendem à demanda das/os professoras/es que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais por formações continuadas na área de Educação Especial Inclusiva?

1 Doutora pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora adjunta da Unespar-campus de Campo Mourão, coordenadora do Colegiado de Pedagogia. E-mail: sandragarcianeves3@gmail.com.

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), graduada em Pedagogia pela Unespar-campus de Campo Mourão, graduanda em Psicologia pela Faculdade União de Campo Mourão (Unicampo) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq). E-mail: dreasasso@gmail.com.

3 Especialista pela Universidade Estácio de Sá, graduada em Pedagogia pela Unespar-campus de Campo Mourão. E-mail: gabriele9120@hotmail.com.



Este artigo faz parte de um projeto de pesquisa desenvolvido na Unespar-campus de Campo Mourão intitulado “Avaliação da demanda pelo Curso de Graduação em Educação Especial em Campo Mourão e região”, iniciado em 2019 e com período de vigência previsto até 2021. Para levantamento e apresentação dos dados e resultados preliminares presentes nesse artigo, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo e de cunho bibliográfico.

Delimitamos nossa análise nos relatórios do ano de 2017 com destaque a formação para efetivação da sequência didática como nova metodologia de trabalho das professoras das SRMs. Apresentaremos alguns destaques do levantamento de dados dos “Relatórios – Salas de Recursos Multifuncionais” acerca da formação continuada de professoras/es que atuam junto as crianças com necessidades educativas especiais e frequentam as SRMs.

Destacamos, por fim, a demanda contínua por formação inicial e continuada, licenciatura ou complementação, das/os profissionais para atuação em Educação Especial Inclusiva o que corresponde a demanda pela licenciatura em Educação Especial, curso que pode vir a ser ofertado pela Unespar-campus de Campo Mourão.

Desenvolvimento

A luta pela Educação Inclusiva integra o movimento mundial de “[...] ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008b, p. 1). Nesse âmbito, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) das pessoas com necessidades educativas especiais, precisa ser preferencialmente, ofertado na rede regular de ensino, direito instituído pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui como dever do Estado com a educação escolar pública, “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 1).

Além da LDBEN (1996), as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008a, p. 1), elucidam o AEE “[...] como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Assim também, traz que o AEE:

[...] é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2008a, p. 2).

Por fim, institui que o AEE deve ocorrer nas SRMs que são/é “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL, 2008a, p. 3). Em complemento, a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade

Educação Especial, define a função do AEE “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1).

A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, p. 1). Assim também, “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015, p. 1).

A formação continuada de professoras/es para as SRMs, no município de Campo Mourão/PR, ocorre de diversas formas, como por exemplo, nas semanas pedagógicas no início e em cursos de capacitação ao longo do ano letivo. Nessa pesquisa utilizamos como fonte de pesquisa qualitativa, os “Relatórios – Salas de Recursos Multifuncionais” da SME de Campo Mourão/PR referente ao ano de 2017. Fizemos alguns recortes desses relatórios acerca da atuação, das dificuldades e da própria formação de professoras/es que atuam nas SRMs conforme os relatos das professoras orientadoras apresentados nas “Fichas de Assessoramento para Salas Multifuncionais”, que é um item componente dos “Relatórios”.

O volume único dos “Relatórios – Salas de Recursos Multifuncionais” do ano letivo de 2017 contém relatos das atividades realizadas no segundo semestre pelas professoras das escolas que ofertam o AEE e “Ficha de Assessoramento para Salas Multifuncionais”. Nos Relatórios constam as descrições de atividades das SRMs e as fichas de dezessete (17) escolas e trinta e uma (31) professoras do município. Para organização dessa nossa pesquisa, cada escola é citada por uma letra do alfabeto de A à R. Do mesmo modo, citamos as professoras de A até AE, visto que em algumas escolas trabalham mais que uma professora nas SRMs, e, para não repetirmos a classificação, optamos por acrescentar mais uma letra a denominação da professora. Consideramos que a implantação das SRMs:

[...] nas escolas comuns da rede pública de ensino atende à necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2010, p. 3).

Identificamos, como principal tema formativo citado pelas professoras e orientadoras no ano de 2017, a sequência didática. Isto porque:

para o atendimento às necessidades específicas relacionadas às altas habilidades/superdotação são desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular em articulação com as instituições de educação superior, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes, entre outros (BRASIL, 2008a, p. 1).

De início, e de modo geral, destacamos que nos relatórios há profissionais que consideram não terem dificuldades com o desenvolvimento das sequências didáticas, sendo elas: Professora E, Escola C; Professora F, Escola C; Professora



G, Escola D; Professora H, Escola M; Professora AC, Escola Q; Professora AD, Escola R; Professora AE, Escola R; Professora W, Escola M; Professora X, Escola M; Professora AA, Escola O; Professora Z, Escola O. Em contrapartida, citaram ter dificuldades com o desenvolvimento das sequências didáticas as professoras: Professora B, Escola B; Professora H, Escola E; Professora Y, Escola N; Professora H, Escola E; Professora V, Escola L; Professora R, Escola J; e a Professora T, Escola K. Quanto às outras professoras, da análise que realizamos dos Relatórios, destacamos considerações feitas pelas professoras e por suas orientadoras.

A orientadora da Professora A, Escola A, citou a necessidade de trabalhar sequência didática com os alunos, bem como, a necessidade de a professora da SRM contatar a SME para obter “[...] orientações complementares [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 3). Também referente a esse tema, a orientadora da Professora B, Escola B, relata que essa elaborou o Plano Individual, e que “[...] com a intervenção [...] conseguiu entender melhor como desenvolver seu trabalho” (RIBEIRO, 2017, p. 6). Do mesmo modo, a Professora H, Escola E, teve dificuldade para ampliar os temas na sequência didática. No parecer da orientadora, “[...] a sequência didática será mais trabalhada” (RIBEIRO, 2017, p. 26). Contudo, o Plano de AEE abarca a “[...] identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos” (BRASIL, 2008a, p. 3).

A Professora D, Escola B, informou “[...] não ter compreendido o processo e o que é a sequência didática” (RIBEIRO, 2017, p. 10). Por outro lado, a orientadora informou que Professora D, de quem é orientadora, compreendeu a proposta da sequência didática “[...] após formação que tivemos [...]” e que a professora “[...] vem apresentando dificuldades para compreender e colocar em prática o treinamento que teve na formação do início do ano, tais como preenchimento e elaboração do Plano Individual e elaboração e prática da sequência didática” (RIBEIRO, 2017, p. 11).

Referente à efetivação da sequência didática como metodologia de trabalho a ser desenvolvida nas SRMs “a escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades específicas dos seus alunos” (BRASIL, 2010, p. 6).

A Professora I, Escola F, citou que conseguiu abordar e desenvolver atividades pedagógicas após a formação que obteve a partir da sequência didática. A Professora I informou que “[...] as atividades propostas são elaboradas para atender a superação das diversas dificuldades que o aluno apresenta, todo trabalho desenvolvido com os alunos que frequentam a Sala de Recurso Multifuncional [sic] são organizados com o objetivo de contemplar o processo de aprendizagem desse aluno de uma maneira ampla visando o todo” (RIBEIRO, 2017, p. 27). A orientação é de que,

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2010, p. 6).

Na mesma perspectiva, a Professora G, Escola D, tanto entendeu sequência didática quanto apresentou os objetivos de “[...] desenvolver a identidade, autonomia, leitura, interpretação, ampliação de léxicos escrita e recontação de história” (RIBEIRO, 2017, p. 22). Quanto ao trabalho com os alunos nas SRMs,

o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

A orientadora da Professora J, Escola F, ao relatar sobre o trabalho na SRM apresentou que desenvolveu atividades de ações concretas e que “todos os objetivos desta sequência estão no Plano de Atendimento Individualizado (P.A.I.) dos alunos [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 28). A orientadora afirmou que,

nota-se que a professora tem domínio com o conteúdo trabalhado, planejado suas aulas de acordo com o PAI dando aos alunos a oportunidade de aprender de forma contextualizada, sistematizada e significativa, levando em consideração a vivência cotidiana do mesmo e criando oportunidade para que estes produzam, sonhem e criem o novo, para que sejam um cidadão atuante no futuro (RIBEIRO, 2017, p. 28).

Sobre o trabalho da Professora L, Escola G, a orientadora informou que na sequência didática “houve troca de experiência com outras professoras do AEE” e que “mantém diálogo constante com a equipe pedagógica sobre suas práticas pedagógicas” (RIBEIRO, 2017, p. 32). O mesmo ocorreu com a Professora P, Escola I, que, segundo a orientadora, “[...] não desenvolveu uma sequência didática dentro da proposta sugerida na formação continuada” (RIBEIRO, 2017, p. 43). A orientadora sugeriu a Professora P “trabalhar com os professores do ensino regular que tem número elevado de alunos incluídos” (RIBEIRO, 2017, p. 44). Assim também, a orientadora da Professora R, Escola J, informou que “[...] está sendo realizado as mediações e intervenções com os alunos [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 52). Tais afirmações reforçam a orientação da institucionalização do AEE ao prever que, na organização escolar, a “articulação entre professores do AEE e os do ensino comum” (BRASIL, 2008, p. 3).

Acerca do trabalho da Professora Q, Escola J, a orientadora informou que “o tema da sequência didática foi escolhido pela professora, levando em conta o comportamento individualista e desrespeitoso de alguns alunos quanto às opiniões expressas pelos colegas, bem como descuido com os pertences dos mesmos e da má utilização e conservação dos materiais de uso comum da sala de recursos multifuncional” (RIBEIRO, 2017, p. 45). A orientadora também informou que “a professora é muito cautelosa ao tratar cada aluno, respeitando suas individualidades e limitações. Está sempre atenta às necessidades de cada aluno, buscando alternativas para que o trabalho tenha significado e contribua para desenvolvimento dos mesmos” (RIBEIRO, 2017, p. 48). O desenvolvimento do trabalho da Professora Q, assim como das demais, atende a orientação de que “o professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial” (BRASIL, 2010, p. 8).

A Professora O, Escola H, fez planejamento para organizar o trabalho, e, no parecer da orientadora sobre seu trabalho, “[...] adota atividades diferenciadas de acordo com as necessidades especiais educacionais dos alunos” (RIBEIRO, 2017, p. 40). Nessa mesma perspectiva, a orientadora da Professora J, Escola R, informou que “[...] a professora aplicou uma sequência de atividades como forma de analisar o nível de desenvolvimento potencial dos alunos para posteriormente a partir das intervenções, atingirem seu nível de desenvolvimento real. A partir da sondagem elaborou o plano de atendimento educacional especializado e a sequência de atividades envolvendo: percepção; atenção; concentração; memorização [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 49). A orientadora também observou que “o processo pedagógico deverá ser do mais simples para o mais complexo, devemos contemplar a valorização do aluno em todos os seus aspectos e a intervenção pontuada para a superação individual de suas necessidades educacionais especiais” (RIBEIRO, 2017, p. 49).

A orientadora da Professora T, Escola K, destacou que “a professora tem seguido as orientações feitas pela equipe da divisão de educação especial, bem como orientações feitas pela equipe pedagógica da escola. Tem buscado informações trabalhando com sequência didática e buscando leitura complementar e palestras na área” (RIBEIRO, 2017, p. 56).

A orientadora da Professora U, Escola L, informou que a professora apresentou dificuldade. Contudo, destacou que “[...] foi percebido que ela e a professora da sala da manhã trabalham integradas, montando atividades juntas e desenvolveram atividades contextualizadas as observações que realizaram nas sondagens dos alunos, registrando as atividades no caderno, assim como o desempenho do aluno na mesma [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 58). A orientadora relatou que a professora faz “uso de materiais diversos, o que tem auxiliado ao crescimento escolar do aluno” (RIBEIRO, 2017, p. 59). Quanto a esses relatos, segundo as Diretrizes para o AEE, são atribuições do professor do atendimento educacional especializado “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2008a, p. 4).

A Professora AB, Escola P, apresentou dificuldade com a sequência didática. A orientadora da Professora SB informou que “a professora tem realizado o trabalho a contento, os alunos tem [sic] apresentado avanços na aprendizagem, sempre procura orientação para o desenvolvimento do seu trabalho e realiza conforme as orientações, interagem com as professoras da classe regular para que o trabalho conjunto aconteça e o avanço na aprendizagem se concretize” (RIBEIRO, 2017, p. 81).

Como sugestões de cursos ou reuniões para o próximo semestre, as professoras citaram, dentre outros temas: o Plano de Atendimento Individual; a sequência didática (oficinas e exemplos); o Planejamento Anual; o Transtorno do Espectro Autista; a troca de experiências; o AEE; a alfabetização de pessoas com dislexia; a formatação do modelo de plano de aula/projeto; a troca de experiências, de materiais e de atividades. Quanto às demandas por formação, destacamos, conforme Oliveira e Prieto (2020, p. 344), “a organização dos serviços especializados de apoio, preferencialmente na forma de SRM, trouxe consigo a interpretação de que seu regente deva ser um professor multicategorial – aquele

que deve atuar com todas as categorias expressas no conceito de PAEE”, ou seja, do público-alvo da Educação Especial.

A Professora P, Escola I, “[...] concorda com a sugestão de unificar o tema da sequência didática p/ todas as SRM [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 44). Assim também, a Professora AB, Escola P, sugeriu que “[...] os orientadores participem junto c/ professor de sala multi nas formações continuadas” (RIBEIRO, 2017, p. 81). A Professora Q, Escola AC, sugeriu “formação do AEE junto com os orientadores” (RIBEIRO, 2017, p. 84).

Acerca das sugestões de temas para formação continuada, vale mencionar que a Educação Especial “[...] direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008b, p. 12).

Conclusão

Na atuação do AEE, “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2008, p. 3). As formações continuadas atendem ao requisito de que “a construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares, elimina a discriminação e a segregação, superando o modelo de escolas e classes especiais” (BRASIL, 2020, p. 3).

A realização dessa pesquisa possibilitou conhecer como ocorreu a formação continuada de professoras que atuam nas SRMs no município de Campo Mourão/PR. Dentre as conclusões a que chegamos, pontuamos o trabalho da Divisão de Educação Especial, referente a Educação Especial Inclusiva junto as professoras das SRMs, corroborando com a importância do acompanhamento e formação contínua das profissionais nas práticas educacionais com os alunos com necessidades educacionais especiais para uma Educação Inclusiva.

Avaliamos que a oferta do curso de graduação de licenciatura em Educação Especial Inclusiva na região de Campo Mourão/PR, contribuirá sobremaneira com a formação inicial e continuada das/os professoras/es da região visto que, apesar de informação não atualizadas dos dados publicados por Brasil (2008b, p. 9), comprovam que “a evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de 81% no número de municípios com matrículas de estudantes público alvo da educação especial”.

Por fim, reiteramos que é função da Universidade, atender às demandas da sociedade, por meio de parcerias com SME, escolas e demais instituições das quais a população se insere. Deste modo, a oferta do curso de graduação de licenciatura pela Unespar-campus de Campo Mourão, poderá atender a demanda pela formação inicial e continuada de professoras que atuam/atuarão na Educação Especial e Inclusiva.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 25 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 25 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 25 set 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 set 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 set 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.146, de 6 julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25 set 2020.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo na Educação Especial. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru. v. 26, n. 2, abr./jun. 2020.

RIBEIRO, Ana Kaffa Hauagge. **Relatórios: Salas de Recursos Multifuncionais**. Campo Mourão: Divisão de Educação Especial, 2017.



A POLÍTICA DE (RE)ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS DE APRENDIZAGEM EM ILHÉUS-BA: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR

Thais Cristina de Souza¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O município de Ilhéus reorganizou em 2012 todo o seu sistema de ensino (infantil e fundamental) em ciclos de aprendizagem. Uma primeira tentativa havia ocorrido em 2000 com retorno a seriação em 2006, retornando gradativamente as discussões a partir de 2008. A escola ciclada é um modelo de organização escolar que ficou mais conhecido a partir da década de 1990, com o chamado CBA (ciclo básico de alfabetização) no estado de São Paulo. Esta pesquisa pretende analisar a trajetória e as implicações provocadas na rede municipal, no contexto da sala de aula nas seguintes categorias: currículo, avaliação e metodologia. Como discussão teórica propõe as contribuições provocadas por Luckesi (1998), Mainardes(2017), Paro(2001) entre outros. O presente estudo trata-se de relato de experiência, ancorado na pesquisa bibliográfica e vivência em sala de aula.

Palavras-chave: Política. Ciclos de aprendizagem. Reprovação/Aprovação.

Introdução

A opção por pela pesquisa voltada para a questão da organização escolar em sistema de ciclos, tem suas raízes na própria prática enquanto docente da educação básica, da rede municipal de ensino, em Ilhéus-BA. A partir do ingresso na rede, através de concurso público no ano de 2016, oriunda de outro município que tinha como modelo de organização a seriação, senti um estranhamento e ao mesmo tempo uma novidade e um grande desafio, pois faltava-me os saberes oriundos da prática dessa forma de organização escolar que até então estava ancorada na cultura do regime de seriação.

Comecei a buscar através dos meus colegas, respostas sobre o que seria os ciclos, e para minha surpresa percebi um grande conflito de entendimentos entre a gestão, coordenação e os professores. Os discursos eram os mais diversos, predominando o entendimento a respeito de questões burocráticas, tais como preenchimento dos diários e do parecer trimestral dos alunos. Além de perceber o descontentamento a respeito da impossibilidade de não reprovação dos alunos em determinados anos. Outra observação diz respeito ao fato dos alunos e suas famílias se mostrarem desconhecedores sobre a finalidade do sistema de ciclos de Aprendizagem, causando por vezes conflitos na relação da escola com as famílias.

Nas minhas indagações notei que havia entre os professores o entendimento diversos, sobre os ciclos de aprendizagem, considerado positivo a respeito da flexibilização do tempo de aprender. Professores e gestão escolar concordam que o aluno passou a dispor de mais tempo para avançar na aprendizagem, o que era positivo tendo em vista a diversidade dos alunos atendidos oriundos em sua maioria dos bairros periféricos da cidade. Porém,

¹ Pedagoga (Universidade Estadual da Bahia –UNEB), professora efetiva da rede municipal de educação de Ilhéus-BA.



aspectos centrais como avaliação e currículo não havia entre os atores escolares um entendimento comum. Ou seja o entendimento de ciclos de aprendizagem era limitado a questão de maior tempo de aprender e sobre questões burocráticas internas da escola.

Os ciclos de aprendizagem em Ilhéus/BA, foi em sua segunda tentativa instituído pela resolução Nº. 01, de 20 de abril de 2011 que fixa Diretrizes Operacionais Para a Organização e Funcionamento dos Ciclos de Aprendizagem no município de Ilhéus, em atendimento ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e pela instrução normativa Nº. 01, de 13 de novembro de 2012 que dispõe sobre os ciclos de aprendizagem. Entretanto, muitos professores que estavam presentes nesse momento conseguem relatar poucas informações sobre a (re)implementação dos ciclos, o que me levou a levantar alguns questionamentos:

Entre esses: Como se deu o envolvimento dos professores na sua implementação? Como ocorreu o redimensionamento do currículo e da avaliação de um modelo para o outro? A política dos ciclos de aprendizagem idealizada desde o ano de 2012 está ocorrendo como foi instituída? Quais as principais implicações em sala de aula, como política de enfrentamento ao fracasso escolar? Pode os ciclos de aprendizagem ser uma política efetiva em garantir ao aluno o direito de aprender? A partir dessas observações surgiu a necessidade de pesquisar a política de ciclos na rede municipal de ensino de Ilhéus/BA e por acreditar que os ciclos não devem ser necessariamente extintos ou substituídos, pois é uma política inovadora no Sul da Bahia, que se bem compreendida em seus fundamentos históricos, filosóficos e epistemológicos pode ser um caminho para ajudar a escola a se tornar mais inclusiva e democrática, por oferecer aos alunos tempos e espaços mais flexíveis a individualidade e ritmo de cada um e por acreditar na relevância da pesquisa como inovadora pode ter ao oportunizar a secretaria de educação, aos meus colegas professores, e a minha unidade de ensino, além do território do sul da Bahia, uma reflexão teórica e empírica sobre o modelo de organização escolar baseado em de ciclo de aprendizagem.

Desenvolvimento

Um olhar para a história da educação formal do Brasil permite a afirmação que a escola em seus diferentes marcos e contextos, sempre se preocupou em organizar os seus tempos e espaços escolares, especialmente em estabelecer dispositivos legais e instrucionais para ter o controle da educação pública.

Após se tornar república em 1889, o Brasil precisava de um plano educacional que fosse compatível com o novo paradigma que o momento histórico clamava. Era necessário um plano de educação que contribuísse com os ares de modernidade almejada para início da república. Organizar as escolas em regime de seriação, foi considerada o mais adequado, modelo encontrada tendo em vista a experiência de outros países. Surgiu assim, os chamados grupos escolares, que tempos depois, foi difundido por todo o território brasileiro. Mainardes (2017), assim ressalta:

Embora a noção de seriação já estivesse presente, por exemplo, no Colégio Pedro II, em 1837, os estudos históricos indicam que foi a partir do início da década de 1890, com a criação dos grupos escolares, inicialmente em São Paulo (SOUZA, 1998), que o sistema seriado e o sistema de promoção



dos alunos de uma série para outra de acordo com o nível de desempenho se consolidaram no Brasil. (MAINARDES 2017, p. 56-57)

Com a proposta de promoção dos alunos de uma série para outra baseado no critério de desempenho pessoal do aluno, não demorou muito para que surgissem as consequências indesejadas do regime seriado: altas taxas de reprovação, repetência e evasão escolar, ocasionando na falta de vagas. Assim, diante desse cenário, as primeiras iniciativas de não reprovação surgiram. Mas segundo Mainardes(2017) foi a partir dos anos de 1984, que o termo ciclo surgiu como política de não reprovação no Brasil, segundo o referido autor:

Na educação brasileira, o termo ciclo já aparece na Reforma Francisco Campos (década de 1930 e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do ensino – 1942/1946) e era utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo. Já o termo “ciclo” - como forma de designar políticas de não reprovação- surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo. (p.53-54).

A partir da obrigatoriedade do ensino fundamental de 09 anos, através da lei nº Lei nº 13.306/2016, muitos municípios reorganizaram seus sistemas de ensino em ciclos, seguindo a orientação das diretrizes que orienta aos municípios “prover os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas”, e consoante a autonomia assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996, diante do qual os sistemas de ensino tem a autonomia em escolher como organizar seus sistemas de ensino, as diretrizes assim complementa, Art. 30, inciso 1º:

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL,2006, p.8)

Sendo assim, com a obrigatoriedade do ensino fundamental de 9 anos, foi também estabelecido que em todos os municípios da rede pública, considerassem os três primeiros anos, como um ciclo ou um bloco não passível de interrupção ou seja, sem reprovação dedicado ao processo de alfabetização. Muitos municípios, optaram por continuar com o modelo de seriação, adotando o ciclo apenas conforme a orientação das diretrizes curriculares para o ensino de 9 anos do 1º ao 3º ano.

Curiosamente. O município de Ilhéus, já havia organizado o seu sistema de ensino em ciclos de aprendizagem no ano de 2000, conforme consta na diretrizes curriculares da rede pública municipal de 2012, ao afirmar:

O Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ilhéus desde o ano de 2000 foi organizado em Ciclos, conforme Resolução 001/1999 do Conselho Municipal de Educação, regulamentada pela lei 001/2000 e Instrução normativa 002/2000, publicada no Jornal Oficial do Município, nº 3.914, de 05 de maio de 2000. No entanto, em um processo de descontinuidade da implantação progressiva dos ciclos resultou em 2006 o retorno da organização em séries. (ILHÉUS, 2012, p. 75).

Com a volta ao modelo seriado no ano de 2006 e logo em seguida a obrigatoriedade do ensino fundamental de 9 anos, a partir de 2008 foi retomada



as discussões para a (re) organização da rede municipal em ciclos de aprendizagem. Em 2012 iniciou nos anos iniciais(1º ano ao 5º ano) e até 2013 nos anos finais(6º ao 9º ano) : Ficando assim organizado:

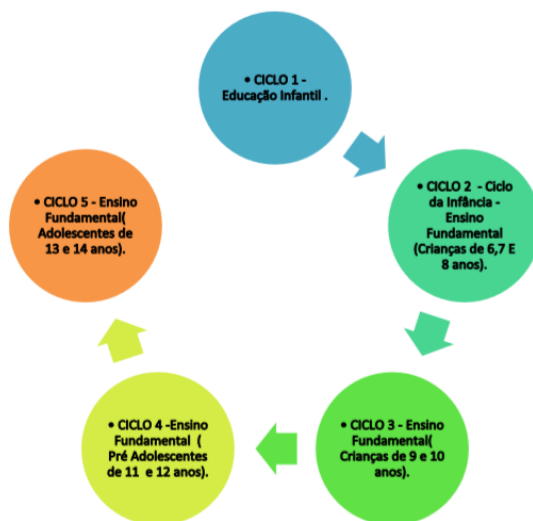


Figura 1. Organização em ciclos de aprendizagem

A organização em ciclos é vista como uma política progressista, que visa rupturas com o modelo de seriação, e seus principais sustentáculos, a avaliação classificatória, o currículo fragmentado e metodologias de ensino centrado no professor. Entretanto a depender das mudanças e rupturas provocadas, os ciclos de aprendizagem pode ser caracterizado como uma política mais simples ou mais complexa.

Ainda que tida como uma política pública educacional progressista que tem como princípios, justiça social, democracia e inclusão, os ciclos de aprendizagem se não bem implementado com participação ativa dos professores e estruturados com as mudanças que tal política requer, como melhoras na infraestrutura das escolas, contra turno ou classes de apoio para os alunos com menor aproveitamento, pode estar reproduzindo o modelo seriado apenas como uma nova nomenclatura.

Muitos professores que estavam na rede no ano de 2012, quando aconteceu a reorganização informam que não participaram de formação específica para compreender os ciclos de aprendizagem, informam que foram orientados a preencher formulários e compreender os conceitos que substituiria as tradicionais notas do regime de seriação. Muitos ainda encontram-se sem compreender os fundamentos dos ciclos, por isso talvez sejam resistentes e críticos pessimistas com tal política, ao denunciarem constantemente que não concordam em não reprovar em determinados anos, que sentem saudades das notas.

Por isso talvez estejam reproduzindo em suas práticas, modelos tradicionais de ensinar e especialmente de avaliar, que nada diferem do modelo de seriado. A avaliação ainda encarada como meio de julgar quem conseguir e quem não conseguiu, em vez de ser interpretada como meio de oportunizar ao professor e ao próprio aluno, um novo planejamento, uma nova rota para alcançar novos e melhores resultados. Nesse sentido observa-se o que Luckesi afirma:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (Luckesi, 1999, p. 34).

Sendo assim, acredito que os ciclos de aprendizagem podem ser um caminho de oportunizar aos nossos alunos melhores oportunidades de aprendizagem e de superação, porém é preciso avaliar tal política e recalcular a rota, investindo em formação específica de professores e com suporte na infraestrutura e condições materiais, menos do que isso é política de contenção de gastos e tentativa de evitar a qualquer custo a reprovação e evasão escolar.

Conclusão

A implementação dos ciclos de aprendizagem na rede de ensino do município de Ilhéus/Ba, seguiu um modelo que Mainardes(2007) denominou de implementação verticalizada de “cima-para-baixo”, ou seja não houve de fato um espaço e um lugar de voz para os professores pudessem contribuir com a então nova forma de organização escolar. Também não há relatos, nem registros de formações específicas para os professores sobre a origem, fundamentos e implicações na sala de aula que traria os ciclos de aprendizagem. Estes fatos, causam ainda nos professores e na comunidade escolar em geral um estranhamento e rejeição com os ciclos, o que pode ser atribuído ao desconhecimento do que se trata a política de ciclos, como um caminho de justiça social e combate ao fracasso escolar se assim for bem compreendida e com os devidos suportes que uma política complexa desse formato demanda.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 5 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010**. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

ILHÉUS. Resolução nº 1, de 20 de abril de 2012. Fixa Diretrizes Operacionais Para a Organização e Funcionamento dos Ciclos de Aprendizagem no município de Ilhéus, em atendimento ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ilhéus: Câmara Municipal, [2012]. Disponível em: www.ilheus.ba.io.org.br. Acesso em: 19 set. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1999.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.



AVALIAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO - 6ª CRE: AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, UMA NOVA PERSPECTIVA

Gilmar Fernando Weis¹, Juan Mario Fandiño Marino², Graziela Maria Lazzari³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente estudo tem por objetivo geral analisar as avaliações' (respostas) dos estudantes de EF do ensino médio de escolas públicas estaduais, localizadas na zona central e periférica quanto aos conteúdos desenvolvidos nas cinco dimensões e a projeção destes alunos incorporarem a prática da atividade física no futuro. A amostra conta com 260 alunos de ambos os sexos com idade entre 14 e 23 anos, pertencentes a cinco escolas localizadas na zona urbana (centro e periferia) da 6ª Coordenadoria Regional de Educação – (CRE). Os alunos responderam a um questionário específico para este estudo com o propósito de estimar os parâmetros causais e significância estatística dos fatores alvo do estudo, utilizamos cinco regressões multivariadas. Os resultados deste estudo sugerem que os alunos do sexo masculino mais que os alunos do sexo feminino que avaliam de forma mais positiva nas dimensões “Projeção da Atividade Física no Futuro” e “Qualidade de Vida”. Observou -se que os estudantes de escolas pertencentes à zona periférica se comparados aos estudantes das escolas da zona central avaliam de forma mais positiva e significativa nas variáveis dependentes “Procedimentos Metodológicos”, e “Projeção de Prática para o Futuro”. Já os estudantes de escolas periféricas avaliam de forma mais positiva na dimensão “Qualidade de Vida”. Ficou “evidenciado ainda neste estudo que as dimensões “Conteúdos Teóricos” e “Qualidade de Vida” estão relacionados a uma maior probabilidade de Projetar a Prática de Atividades no Futuro.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, MOTIVAÇÃO, CONTEÚDOS.

Introdução

Frequentemente nos deparamos com queixas e lamentações dos professores quanto aos problemas relacionados à disciplina de Educação Física no município, no estado e no país. O desempenho e a indisciplina, assim como os conteúdos e estratégias pedagógicas utilizadas, figuram entre os problemas mencionados pelos professores do componente, nos debates e na literatura. Para minimizar as inadequações e desmotivação referidas acima, e de uma maneira geral enfrentar a problemática enfrentada pela disciplina, diferentes propostas, relativas às estratégias curriculares e pedagógicas (conteúdos e formatos de aula), tem sido ventilada, a partir de bases teóricas. É o caso, por exemplo, do pressuposto de que a Educação Física deveria caracterizar-se por ações

1 Professor e assessor pedagógico na 6ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Cruz do Sul/RS e doutor em Educação; E-mail: gilmarweis805@hotmail.com

2 Professor e doutor em Educação; E-mail: jm.fandino.marino@gmail.com

3 Professora e assessora pedagógica na 6ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Cruz do Sul/RS, Neuropsicopedagoga e especialista em Educação Especial; E-mail: graziela06cre@gmail.com



particulares e inovadoras, levando em consideração a fase cognitiva, social, cultural e afetiva em que os alunos se encontram. Neste sentido, entende-se que, para mudar a realidade problemática em pauta, é preciso que os alunos se motivem para aprender; para isso os conteúdos desenvolvidos pelos professores devam ser interessantes e úteis.

Este tipo de colocação envolve uma boa dose de verdade, e inclusive, reforça a necessidade de uma avaliação da disciplina, no sentido geral das suas estratégias metodológicas e conteudistas. Porém, parece-nos metodológica e teoricamente mais adequado, tomar como ponto de partida da formulação avaliativa em questão, o propósito da disciplina, num sentido geral, isto é, portadores de conhecimentos, atitudes e comportamentos que resultem na incorporação de práticas e hábitos sistematizados, relativos à prática esportiva, pelo resto da vida.

A EF é, acima de tudo, uma prática socioeducativa, parte integrante da educação para a saúde, vinculada a aspectos característicos da pessoa como um todo. A ampliação do conceito de saúde engloba ideias de corporeidade e de estilo de vida, tornando necessária a educação do indivíduo voltada para a responsabilização da sua saúde, condição física e de seu aspecto. Desta forma a EF deve ser considerada como matéria de tratamento pedagógico dentro deste contexto socioeducativo. Para tanto se faz necessário que este componente curricular tenha como principal meta a promoção e criação de hábitos de vida saudáveis, projetados para o resto da vida.

Uma avaliação da disciplina de EF praticada atualmente, em função do seu objetivo último como a incorporação, para o resto da vida, praticada de forma consciente e sistemática, por parte dos estudantes de EF do Ensino Médio de escolas públicas estaduais do extremo sul do Brasil, a partir de uma amostra de alunos de EF de ambos os sexos do ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Santa Cruz do Sul-RS. Por se tratar de uma pesquisa exploratória, supomos que estas variáveis são basicamente independentes entre si. Em fases posteriores desta linha de pesquisa poderemos abordar a questão das possíveis inter-relações entre estas dimensões. Adicionalmente, como variáveis ‘de controle’ (ou seja, incluídas na análise apenas como instrumentos de reforço da validade do modelo), incluímos as variáveis ‘sexo’ e ‘localização urbana da escola’, sendo que esta última inclui apenas os valores ‘centro’ e ‘periferia’. Os resultados poderão apontar, bem como, alinhar a reformulação de correções e inovações diretamente relacionadas com a formação de cidadãos esportivamente ativos e conscientes. O cálculo das relações no modelo se realiza a partir da experiência auto-reportada dos integrantes da amostra. As limitações dos estudos de comportamentos e atitudes auto-reportadas são bem conhecidos na literatura, e, para um estudo exploratório como este, oferece bases razoáveis para as conclusões.

Marco teórico-conceitual sobre o papel da educação física hoje e sua possível relação na incorporação da atividade física para a vida toda

A Sociedade Brasileira de Medicina do Desporto (1999), em posicionamento oficial, sustenta que a saúde e qualidade de vida do homem podem ser preservadas e aprimoradas pela prática regular de atividade física. Mesmo sabendo que a atividade física e desportiva está ligada a melhoria do estado de saúde, bem-estar e qualidade de vida, estudos epidemiológicos de Biddle (1993); Pate, Pratt, Blair y cols (1995); Dishman, Washburn y Heath (2004) demonstram

que mais da metade dos adultos são sedentários ou menos ativos fisicamente do que é recomendado. De maneira geral as crianças e jovens são mais ativos que os adultos, embora sua participação em atividades física vá reduzindo paulatinamente, sendo que na adolescência as taxas de sedentarismo já são preocupantes.

O sedentarismo é um dos comportamentos estreitamente relacionados ao aparecimento de uma série de distúrbios degenerativos. Grande número de evidências científico tem demonstrado que o hábito da prática da atividade física se constitui como instrumento capaz de reduzir fatores de risco que, associados, provocam determinadas patologias. Diante disso parece lógico que qualquer iniciativa direcionada ao aperfeiçoamento e manutenção de um melhor estado de saúde necessariamente deverá privilegiar ações que busquem aumentar os níveis da prática da atividade física.

De acordo com Weis (1998), tanto o homem que tem acesso direto a modernidade, isto é, que usufrua dos benefícios que a mesma proporciona, como o homem que participa de forma indireta e que sofre suas consequências como a falta de espaço, reduzindo de forma considerável sua área para morada e ócio, estão sofrendo as consequências deste estilo de vida, que não proporciona atividade física espontânea que satisfaça as necessidades individuais e específicas para uma melhor qualidade de vida. De modo geral quando nos referimos ao movimento, o adulto é sedentário.

A vida sedentária para Jiménez (2001) é uma ação contra a natureza, que ocasiona falha no sistema de movimento a curto e médio prazo e graves danos em longo prazo (Jiménez, 2001). Atualmente a atividade física praticada de forma regular é considerada como habito de vida saudável, socialmente aceito e epidemiologicamente comprovada. Diferentes estudos realizados nos últimos anos apresentam resultados que demonstram que as pessoas que praticam atividade física regularmente apresentam mortalidade global menor que as pessoas sedentárias (Paffenbarger et al., 1986; Blair et al., 1989; Salleras y Serra, 1991).

Os autores Guedes e Guedes (1995), também reconhecem as vantagens da prática da atividade física regular na melhora da qualidade de vida. Matsudo y Matsudo (1999, 2000), reiteram a prescrição de atividade física enquanto fator de prevenção de enfermidades e melhoria da qualidade de vida. Nas palavras de Nieman (1999), os estudiosos e médicos sabem há muito tempo que a atividade física regular pode trazer importantes benefícios para a saúde. Ainda que as ciências da atividade física se configurem como um campo em desenvolvimento, não existe a menor dúvida sobre os perigos do sedentarismo e da importância da prática de atividades que trazem numerosos benefícios em relação à melhora física e mental.

Entretanto, de acordo com Tuxworth (1990), apenas pequena parte da população pratica atividade física vigorosa de forma regular, apesar do número de praticantes estarem aumentando em números absolutos. Este dado indica que existe vasto campo em torno do assessoramento e do desenvolvimento de programas de atividade física. Vários fatores podem influenciar negativamente pela não realização de atividade física regular pelas pessoas entre os quais podemos destacar: a) a falta de informação, b) a falta de tempo (desculpa), c) a falta de conscientização da importância da prática da atividade para a vida toda. No entanto o que realmente pode estar sendo a causa, é a falta de orientação,

informação e esclarecimentos sobre a necessidade de incorporar o hábito de praticar atividade física para a vida toda.

Nesse contexto, foram sujeitos da pesquisa 260 alunos de ambos os sexos (121 masc. 139 fem.) com idades entre 14 e 23 anos ($M=16,43$) do ensino médio. Os alunos fazem parte de cinco escolas, três delas localizadas na periferia e duas localizadas em zonas mais centrais da Rede Pública Estadual de Santa Cruz do Sul – RS. A amostra (pertencentes a 6ª CRE) foi distribuída da seguinte forma: E.E.E Alfredo Kliemann (21,5%), E.E.E Rosário (18,8%), Willy Carlos Froelich (19,2%) e Goiás (20,8%), E.E.E Santa Cruz (19,6%). Na categorização por idade a amostra ficou distribuída da seguinte forma: Centro, 49 alunos ($X= 16,12$), 76 alunas ($X= 16,16$), Periferia, 72 alunos ($X= 16,79$), 83 alunas ($X=16,48$). O Professor Juliano Ferreira, que responde pela área da Educação Física na 6ª CRE, foi responsável pela coleta dos dados. O estudo foi desenvolvido a partir da aprovação prévia do coordenador da 6ª CRE Luiz Ricardo Pinho de Moura e da direção das respectivas escolas.

Foi solicitada, à direção das respectivas escolas, autorização para aplicação dos instrumentos. Uma vez autorizada, foi explicado o objetivo do estudo, bem como o dia e horário da aplicação do mesmo. No dia e horário marcado e após a explicação dos objetivos da investigação pelo professor responsável para a coleta de dados, os alunos responderam o instrumento no período escolar independentemente da disciplina ministrada no momento.

Para a coleta dos dados, foi utilizado um inventário de motivação nas aulas de Educação Física, criado pelos autores para atender os objetivos do presente estudo. O instrumento consta de 26 questões relacionadas à avaliação pelos alunos quanto às condições e ou conteúdos desenvolvidos pelos professores nas aulas de Educação Física, nas cinco dimensões. Cada uma das questões do instrumento foi operacionalizada em termos de uma escala de Likert de 1 a 7 pontos, no qual o maior valor representa a máxima importância. Para a análise dos dados, foi utilizado um ponto de corte com valor de três pontos para dar destaque às questões mais e menos valorizadas. A escala do instrumento criado especificamente para atender os objetivos do estudo foi determinada pela somatória dos valores fornecidos pelos atletas a cada uma das questões que constam em cada uma das cinco dimensões.

Com o propósito de estimar os parâmetros causais e significância estatística dos fatores alvo do estudo, utilizamos cinco regressões multivariadas. Estas regressões exibem uma mesma forma funcional, ligando as variáveis independentes “sexo” e “localização urbana”, a cada uma das cinco variáveis dependentes, separadamente: 1) Conteúdos Teóricos; 2) Procedimentos Metodológicos; 3) Qualidade de Vida; 4) Estrutura Física; e 5) Projeção da Atividade Física no Futuro. Ainda assim foi realizada uma regressão tendo como variável dependente a dimensão “Projeção de Atividade Física no Futuro” e as variáveis independentes: sexo, localização urbana e as quatro dimensões restantes já mencionadas neste mesmo parágrafo.

De forma geral a pesquisa mostra que das seis variáveis independentes quatro apresentam significância estatística em nível de $p<0,05$. Especificamente nas variáveis sexo e localização urbana os meninos e os estudantes de escolas situadas no centro apresentam mais predisposição para incorporar a atividade física no futuro. Já nas dimensões “Conteúdos Teóricos” e “Qualidades de Vida”, existe uma perda de favorabilidade dos meninos em relação as meninas e dos



estudantes da zona central em favor dos estudantes da zona de periferia. Estes resultados indicam que os professores de EF devem elaborar e redefinir estratégias didáticas, pedagógicas e ou metodológicas que contemplem os estudantes que hoje projetam incorporar a atividade física para a vida toda.

O R2 desta equação, ou seja, o percentual da variação do fenômeno explicado a partir da variável independente é 43 representando uma proporção de variância muito interessante e muito significativa. Dentre as cinco dimensões estudadas a “Projeção para o Futuro” mostrou se estatisticamente significativa, isto é, os meninos avaliam de forma mais positiva nesta dimensão se comparadas às meninas. Portanto, cuidados especiais devem ser tomados quanto às aulas, teóricas e práticas, que envolvam o sexo feminino. A variável dependente “Qualidade de Vida” apresenta impacto significativo tanto para o gênero como para a localização urbana, ou seja, as meninas e os estudantes das escolas periféricas avaliam de forma mais positiva esta dimensão. As dimensões “Conteúdos Teóricos” e “Procedimentos Metodológicos” igualmente apresenta impacto significativo, isto é, a uma perda de favorabilidade dos alunos do centro para a periferia quando comparamos estudantes de escolas localizadas na zona central com estudantes de escolas situadas na zona periférica. A investigação mostra ainda que, estudantes do sexo masculino e os estudantes de escolas centrais apresentam uma maior tendência para incorporar a atividade física quando adultos.

Conclusão

As seguintes conclusões podem ser derivadas das regressões calculadas anteriormente. Nesta equação encontramos quatro variáveis independentes que incidem significativamente sobre a projeção primeira cujos são os conteúdos teóricos por um coeficiente de 0.41 o qual significa que a projeção em questão depende de 41% dos conteúdos teóricos ministrados. Isto representa um achado muito importante, pois nem na literatura nos debates em curso sobre a avaliação aparece a questão dos conteúdos teóricos em destaque. Muita atenção deverá ser observada sobre este resultado. A segunda variável é sobre o tratamento dado a questão “Qualidade de Vida”. O beta, neste caso, é bem mais modesto, mas ainda forte 0.22. A força desta variável não surpreende, mas interessante ressaltar que nesta pesquisa a expectativa de uma relação entre o tratamento das dimensões “Qualidade de Vida” e “Projeção para o Futuro” se confirma com folga. A terceira variável significativa é a localização urbana com um beta de -.22. Esta relação forte confirma a importância da inclusão desta variável de controle. Ela tem um interesse substantivo importante. De acordo com a codificação da variável a passagem da periferia para o centro representa uma perda perto de 22% na projeção positiva para o futuro. A última variável significativa da PPF é o sexo que aparece com um beta -.13. Isto significa que as mulheres fazem uma PPF algo pior que os homens. As duas últimas variáveis independentes citadas oferecem subsídios bastante claros para a melhora da projeção em questão. Fundamentalmente trata-se de redobrar os cuidados com relação ao ensino da EF na periferia e nas mulheres. Quanto às duas variáveis estatisticamente não significativas podem dizer que elas não apresentam oportunidades claras e imediatas de melhorar a projeção em questão.

Dentre as cinco dimensões estudadas a “Projeção dos Benefícios da Atividade Física no Futuro” mostrou se estatisticamente significativa, isto é, os

meninos avaliam de forma mais positiva nesta dimensão se comparadas às meninas. Portanto, cuidados especiais devem ser observados em relação às aulas, teóricas e práticas, que envolvam o sexo feminino. A variável dependente “Qualidade de Vida” apresenta impacto significativo tanto para o gênero como para a localização urbana, ou seja, os meninos e os estudantes das escolas situadas na zona central avaliam de forma mais positiva esta dimensão. As dimensões “Conteúdos Teóricos” e “Qualidade de Vida” apresentam impacto significativo quando comparamos estudantes de escolas localizadas na zona central com estudantes de escolas situadas na zona periférica. Já na dimensão “Procedimentos Metodológicos” a situação se inverte, isto é, os alunos das escolas periféricas avaliam esta variável de forma mais significativa se comparados aos alunos da zona central. A investigação mostra ainda que, estudantes do sexo masculino e os estudantes de escolas centrais apresentam uma maior tendência para incorporar a atividade física quando adultos. Consideram-se limitações do presente estudo: 1) a ausência, nas equações, de dados relativos a condição socioeconômica dos alunos; b) o baixo número de escolas pesquisadas. Neste último caso, a significância estatística do estudo provavelmente é artificialmente muito baixa e de representatividade incompleta; c) inclusão de escolas da zona rural. Certamente este estudo pode ajudar o coordenador da 6ª CRE, coordenadora pedagógica e diretores das escolas criar e oferecer espaços físicos e cursos de capacitação que auxiliarão os professores de EF rever os conteúdos repassados nas diferentes dimensões avaliadas neste estudo. Este trabalho foi desenvolvido para a coordenação do Setor Pedagógico da 6ª CRE, acadêmicos e professores de Educação Física que por esta razão foram propostas nas estatísticas descritivas

Referências

- ADAMS, T. y BRYNTESON, P. A comparison of attitudes and exercise habits of alumni from colleges with varying degrees of physical education activity programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (2),147-152. 1992.
- BIDDLE, S. J. H. Attribution research and sport psychology. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 437-464). New York: Macmillan. 1993.
- BRACHT, V.; CAPARROZ, F.E.; Della fonte, S.S.; Frade, J.C.; Paiva, F.; Pires, R. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: Unijuí. 2003.
- BLAIR, S. N. et.al. Physical fitness and all-cause mortality. A prospective study of healthy men and women. *JAMA*, 262(17) 2395-401, 1989.
- CASIMIRO, A. J. (1999). Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años). Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- DISHMAN, R.K., WASHBURN, R.A., & HEATH, G.W. *Physical activity epidemiology*. Champaign, IL: Human Kinetics. (2004).



GUEDES, D. P. GUEDES, J. E. R. Exercício Físico na Promoção da Saúde. Londrina: Midiograf, 1995.

IMPOLCETTO, F. M. et al. Educação Física no Ensino Fundamental e Médio: Asistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 89-109, 2007.

JIMÉNEZ, A. Beneficios del ejercicio de fuerza en una sala de musculación (sala de fitness). Sport News, suplemento de Sport Managers, Revista Profesional de salud y instalaciones deportivas. N° 3. (2001).

MATSUDO, S. M.; MATSUDO, V.K.R. Evidências da importância da atividade física nas doenças cardiovasculares e na saúde. Revista Diagnóstico e tratamento, 2000; v.5, n. 2, p. 10-17.

MATSUDO, V. K. R. Vida ativa para o novo milênio. Revista Oxidologia, 1999; p.18-24, set/out. recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sport Medicine. Journal of American Medical Association, 273, 402- 407, 1995.

SALLERAS, L.; SERRA, L. Actividad física y salud. Em Piedrola et. al (eds): Medicina Preventiva y Salud Pública. Barcelona, Salvat Editores, 1991.

SANTIAGO, M. P. Educação Física no ensino médio: em busca de elementos que valorizem sua dimensão conceitual. 2005.45f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) - Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

TUXWORTH, W. Physical Fitness Testing of Adults. In: The Eurofit Tests of Physical Fitness. With European Research Seminar Report, pp. 234-258. Izmir, 26-30 June, CDDSC-CE, 1990.

LUKE, M. Attitudes of young children toward physical education. Canadian children, 16 (2), 334-5. 1991.

MORENO, J. A.; RODRÍGUEZ, P. L. y GUTIÉRREZ, M. Intereses y actitudes hacia la Educación Física. Premio Nacional de Artículos sobre l. a Actividad Física y Deportiva, 2ª edición. Barcelona: C.O.P.L.E.F.C, 1997.

NIEMANN, D. C. Exercício e saúde – como se prevenir de doenças usando o exercício como seu medicamento. São Paulo: Manole, 1999.

NÓBREGA, A. C. L. da. et al. Posicionamento oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte e da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia: atividade física e saúde no idoso.

PATE, R. R., PRATT, M. y BLAIR, S. N. Physical activity and public health: a Revista Brasileira de Medicina do Esporte, v.5 n.6 Niterói, 1999.





PAFFENBARGER, R. S. Jr. Physical activity, all-cause mortality, and longevity of college alumni. The New England journal of medicine, 314(10):605-13, 1986.

TORRE, E. La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de 288 enseñanzas medias. tesis doctoral. granada: universidad de granada, 1998. WEIS, R.C.J. A busca da saúde corporal nas escolas públicas de Santa Cruz do Sul. Dissertação de mestrado, UNISC, Santa Cruz do Sul, Brasil, 1998



UMA BREVE HISTÓRIA DO PRESENTE: A PANDEMIA DO COVID-19 E A BIOTECNOLOGIA DO LIVRO HOMO DEUS

Andrezza Rodrigues Filizzola Bentes¹

Acesse a apresentação deste trabalho

O livro *Homo Deus – Uma breve história do amanhã*, do autor Yuval Harari, foi publicado em português em 2016. O livro é iniciado com um apanhado histórico sobre como o homem enfrentou as guerras, as pestes e a fome. Relata uma época em que a fome dizimava populações inteiras e uma nova peste podia matar rapidamente até metade das pessoas no planeta Terra. Os momentos de paz eram apenas intervalos entre um conflito de guerra e outro, mas não se tinha de fato o consenso de paz. Há milhares de anos, esses foram os grandes “inimigos” do homem, entretanto, no século XXI as preocupações são outras e as novas doenças são rapidamente detectadas, isoladas e controladas, afirma o livro, e conclui que os incidentes causados por fome, pestes e guerra não constituem mais ameaças paralisantes.

Aparentemente, nem mesmo um estudioso de cenários futuros podia crer em um presente com a paralisante e isoladora pandemia do Covid-19, vivenciada pelo mundo desde o fim de 2019, prestes a completar um ano do surgimento do primeiro caso de pessoa infectada. A “agenda” humana, na qual protagonizavam os desejos de sucesso característicos de ano que se inicia, foi interrompida e invadida pela urgente necessidade de isolamento social e busca pela vacina, conduzindo o ser humano à básica condição de priorizar a sobrevivência.

A humanidade, que já não tinha a real dimensão dos impactos do desequilíbrio ecológico, agora enfrenta as incertezas de mais um incidente que ameaça o bem-estar humano. A pandemia do Covid-19 vem causando mortes e mudanças radicais quanto ao convívio social, enquanto se aguarda uma vacina. A superação é condição da natureza humana, sempre em transformação. Independente do cenário, sempre objetivaremos ser felizes e superar desafios, onde se inclui o desejo por superar a velhice e, até mesmo, o limite da morte. A busca por sobrevivência do *homo sapiens* não foi um acaso, mas sim uma característica humana, da mesma forma que, atualmente, buscamos viver cada vez mais e melhor, apesar da situação de pandemia ainda sem controle.

Conforme menciona Harari no livro, a busca por sobrevivência nos traz maior longevidade e nos aproxima da imortalidade cada vez mais, sendo, portanto, um desejo evidenciado há milênios na humanidade. A diferença é que o desejo pela imortalidade vem deixando de ser algo proporcionado apenas por crenças religiosas e mitológicas. Por meio da Biotecnologia, com destaque à Inteligência Artificial, muitas pessoas agora acreditam em um prolongamento da vida, de tal forma que um dia se consiga prever e evitar pandemias e outras ameaças à humanidade, reduzindo consideravelmente o risco de morte.

Imaginem um mundo no qual as pessoas vivem de 150 a 200 anos. Trata-se certamente de uma espécie de imortalidade, quando se compara à realidade

¹ UPIS – União Pioneira de Integração Social – Faculdades Integradas de Brasília – filizzola.andrezza@gmail.com



atual. No entanto, o prolongamento da vida acarretará amplos e profundos impactos à sociedade. As estruturas familiares seriam modificadas, uma vez que as pessoas ainda prometem estar casadas até que morte os separe. As nações seriam governadas por presidentes longínquos ou até mesmo imortais. As carreiras profissionais seriam muito mais longas, conseqüentemente, as pessoas precisariam se reinventar e adquirir conhecimento durante um período muito mais prolongado, com isso, não haveria aposentados aos 65 anos e os jovens teriam que esperar muito mais para uma ascensão profissional.

Ainda que não seja possível prever quando exatamente este cenário se instalaria na sociedade, Harari cita no livro que já estão ocorrendo ações concretas na busca da imortalidade. A Google, por exemplo, é uma das empresas que já financia pesquisas sobre a longevidade e lançou em 2013 uma subcompanhia, chamada Calico, cuja missão é “resolver a morte”, buscando formas de aumentar a expectativa de vida, que podem nos levar ponto de escolhermos não morrer. Por oportuno, é importante ressaltar que desejo pela imortalidade já é compartilhado por outros empreendedores do Vale do Silício.

O fato é que tais pesquisas entendem a morte como um fenômeno metafísico, que pode ser estudado, desvendado e resolvido. A busca por uma vida melhor e plena vem nos conduzindo ao desenvolvimento de tecnologias capazes de interpretar nossos comportamentos e identificar nossos sentimentos e necessidades. Trata-se de uma inteligência tecnológica contida nas enormes redes de processamento de dados, onde se enquadram as redes sociais e os mecanismos de busca da internet, que atualmente já conseguem processar nosso comportamento para saber o que queremos e precisamos. O uso dessa tecnologia inteligente visa a perfeição, ou seja, a leitura das informações deverá ser tão precisa ao ponto de identificar nossos desejos melhor e antes de nós mesmos.

Todo este domínio da inteligência tecnológica articula a favor da possibilidade de criarmos máquinas à nossa semelhança, os robôs. O desafio é fazer com que esses robôs tenham consciência. Os melhores cientistas ainda estão longe de desvendar o enigma da consciência, mas já conseguiram identificar alguns de seus padrões eletroquímicos, que funcionam como “assinaturas” identificadoras de consciência no cérebro. Por exemplo, um paciente vítima de AVC, que perdeu o controle da fala e dos movimentos, ainda que deitado à sua cama sem mobilidade, normalmente está consciente. No futuro, desvendados os referidos padrões eletroquímicos, os cientistas afirmam que podem repeti-los em máquinas, possibilitando a criação de robôs inteligentes e conscientes.

Enquanto isso, novos tipos de inteligência não consciente estão em desenvolvimento, por isso que Harari afirma que os humanos estão ameaçados de perderem seu valor devido a inteligência está sendo desacoplada da consciência. Apenas seres conscientes poderiam desempenhar atividades que exigissem alto grau de inteligência, como jogar xadrez, diagnosticar doenças e dirigir automóveis. No entanto, mecanismos dotados de algoritmos inteligentes e não conscientes já estão desempenhando tais tarefas, com capacidade igual ou superior a do humano.

Assim, antes que cheguemos aos robôs inteligentes e conscientes, toda esta evolução da tecnologia competirá com a espécie humana, tendo como consequência a modificação da genética humana, por meio da biotecnologia, criando então humanos muito mais inteligentes, fortes e resistentes a doenças,



que constituirão uma elite de super-humanos. Considerando que o homem, para alguns cientistas, não passa de um algoritmo gigante, o super-humano seria uma versão aprimorada do algoritmo do *Homo sapiens*, originando a denominação *Homo Deus*, adotada por Harari no livro. Os super-humanos viverão longamente, felizes e saudáveis, evoluindo a partir da capacidade de criar, potencializada a partir da inteligência artificial, fazendo com que se sintam como um deus. Na verdade, essa nova elite de seres humanos deve ser denominada como *amortal*, e não propriamente imortal, segundo Harari.

Se hoje soubéssemos que somos *amortais*, precisaríamos de isolamento social durante a pandemia do covid-19? Será que a morte por Covid-19 seria evitada pelos algoritmos inteligentes dos *amortais*? Será que os algoritmos dos *amortais* eliminariam a necessidade de vacina? A única certeza que temos é que, apesar dessas várias realidades e tendências tecnológicas, o mundo não conseguiu evitar a pandemia do covid-19. Provavelmente, os dados da pandemia estão sendo processados pelas empresas que investem no desafio de “resolver a morte”, não apenas com o interesse imediato de uma vacina, mas também para aprimorar os algoritmos inteligentes relacionados ao projeto da longevidade humana. Dessa forma, considerando a relevância de tais dados, entendo que a pandemia do covid-19, responsável por um número alarmante de mortes no presente, pode, contraditoriamente, estar abreviando a chegada da imortalidade ou da *amortalidade* no futuro.

Não há dúvidas de que o corpo humano e todas as suas funções podem ser monitoradas e controladas de forma preventiva, visando manter o bom funcionamento do corpo, como ocorre em programa de computador. As doenças físicas e mentais seriam apenas problemas técnicos a serem resolvidos com um aperfeiçoamento do algoritmo. A tristeza e depressão, por exemplo, poderiam ser eliminadas. Até mesmo as mortes em desastres naturais ou em acidentes do dia a dia, seriam encaradas como falhas técnicas possíveis de serem evitadas. A partir dessa visão, pode-se concluir, grosso modo, que a pandemia do covid-19 só nos conduz à morte devido à falhas no algoritmo do corpo humano.

Destacando a possibilidade de controle quase que total sobre a vida humana, Harari diz que o futuro pode ser muito bem representado pelo termo *dataísmo*, ao invés do humanismo atual. O *dataísmo* tira o homem do controle de suas decisões e transfere para os dados, ou seja, transfere o controle para informações a seu respeito, armazenadas em servidores computacionais, sem compromisso com individualismo ou privacidade.

Os seguidores do *dataísmo* colocam a sua fé na informação, acreditando que o ser humano é exatamente o que fornece de informação ao processamento de dados. Nosso perfil estará mapeado em redes computacionais, por meio de uma malha de informações que não se ofende com o que buscamos ou com o que compartilhamos, ao contrário disso, aprimora o fornecimento de respostas vindas da internet. Assim, os adeptos ao *dataísmo* não podem se importar com os princípios do individualismo ou privacidade, caso desejem usufruir das respostas eficazes da internet. Com tal mudança de valores, fica evidente o enfraquecimento das políticas e legislações que vem sendo criadas para a proteção dos dados, como é o caso da LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados, gerando uma consequente alteração no cenário social, político e econômico mundial.

Estamos apenas no início da transformação orientada por dados, porém as mudanças estão ocorrendo em uma velocidade tamanha e não há como conter o



processo. O importante é justamente colocar as possibilidades de futuro em pauta e levantar a discussão sobre todas as implicações que atos atuais podem trazer. Antigamente, muito antigamente, poderia até ser possível conjecturar com mais exatidão sobre como seria o mundo após 100 ou 200 anos, mas o mundo de 2.100 é quase inimaginável. Assim, o livro *Homo Deus* nos projeta a um cenário futuro imaginável, sem o objetivo de fincar premunições ou de nos “condenar” às tendências.

Ainda que se finalize a leitura do livro com a conclusão de que estamos construindo um mundo no qual poderá não haver lugar para nós, devemo-nos lembrar que o futuro ainda não chegou e que podemos fazer algo para impedir os incômodos do cenário prospectado. O livro *Homo Deus* é realmente um desafio à imaginação humana, principalmente, por nos retirar da condição de desavisados. O importante é escolher o cenário futuro que mais lhe agradaria, buscando alcançá-lo a partir de ações do presente, sem medo ou pressa, apenas com grandeza da consciência crítica, característica humana tão invejada pela robótica.



A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Carla Leitão da Silva¹, Carolina Agostinho de Jesus², Jaiane Maria Silva³,
Kátia Soares da Silva⁴, Mônica da Costa Vidal⁵

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Com o cancelamento das aulas presenciais devido a pandemia de Covid-19, o ensino remoto emergencial precisou ser adotado nas instituições de ensino. As discussões em torno de como esse método vem sendo desenvolvido tem ganhado espaço, pois a mesma ainda é confundida com a educação a distância (EaD). Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo a investigação da percepção de professores da educação básica sobre o ensino remoto. A pesquisa é descrita como qualitativa e foi realizada com dez professores da educação básica pública da região centro-sul do Ceará. A coleta de dados foi através de um questionário com questões objetivas e subjetivas desenvolvido através do Google Forms. Através dos resultados obtidos foi possível a constatação da dificuldade que esses profissionais estão tendo frente ao ensino remoto, bem como a falta de assistência das escolas, de motivação dos alunos e de habilidade com as ferramentas das TDICs. Nessas circunstâncias é esperado que todos os que fazem parte do corpo escolar se unam a fim de amenizar os impactos produzidos através dessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Docência. Dificuldades. Ensino remoto emergencial.

Introdução

A pandemia de COVID-19 colocou o mundo em isolamento social, onde consequentemente instituições de ensino e milhares de alunos e professores precisaram se afastar de suas atividades e as aulas que antes eram presenciais precisaram ser readaptadas para o ensino remoto. Essa modalidade adotada ainda deixa muito a desejar para a efetivação do processo de ensino aprendizagem, pois as escolas e os professores não estavam preparados para lidar com esses novos métodos, já que a maioria nunca sequer trabalhou com educação à distância (CAMACHO et al., 2020). Frente a essas mudanças que ocorreram nos métodos de ensino, é necessário que os enfoques de pesquisa sejam voltados para essa temática, afim de tentar fomentar as discussões e buscar possíveis soluções para os impasses que tem permeado esse momento. Nessa perspectiva o presente trabalho tem por objetivo investigar a visão de professores que atuam na educação básica pública sobre o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, bem como quais ações esses docentes têm desenvolvido para garantir que a aprendizagem dos educandos seja efetivada.

1 Licenciada em Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Ceará

2 Pós-graduanda em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal do Ceará

3 Pós-graduanda em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal do Ceará

4 Licenciada em Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Ceará

5 Licenciada em Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Ceará



Desenvolvimento

A Síndrome Respiratória Aguda Grave, também conhecida como SARS-CoV-2 ou Covid-19, é uma patologia causada por vírus da família *Coronaviridae* (AGUIAR, 2020; SARTI et al., 2020). O epicentro da pandemia teve início na cidade de Wuhan, na China a partir de um mercado que comerciava animais. Desse modo, a epidemia que atingiu a cidade passou rapidamente para o nível de pandemia atingindo milhões de pessoas ao redor do mundo (BELFORD, 2020). Diante disso, foi necessário que as instituições sociais adotassem medidas afim de tentar conter a disseminação do vírus, causando assim o isolamento social e o decreto da quarentena (WHO, 2020).

As escolas se tornaram um dos locais mais propícios a disseminação da doença e em consequência disso cerca de 70% da população estudantil no mundo foi afetada. Nesse cenário é possível afirmar que toda a esfera social sofreu um rearranjo, onde famílias passaram a conviver mais tempo juntas e os pais passaram a se tornar mais responsáveis pelos estudos dos filhos. Apesar desse contexto de pandemia se assemelhar a outras situações vivenciadas pela humanidade no passado, atualmente é possível contar com a ajuda da tecnologia para a realização de inúmeras tarefas (ARRUDA, 2020; UNESCO, 2020).

O uso da tecnologia permitiu assim que as aulas continuassem na maioria das instituições de ensino, e a partir disso muitas discussões em torno da conceituação da educação a distância e do ensino remoto foram iniciadas (TORRES; COSTA; ALVES, 2020). O ensino remoto pode ser definido como uma modalidade de ensino de caráter emergencial frente a pandemia causada pelo coronavírus, ou seja, as instituições de ensino estão usando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), mas seus Projetos Políticos Pedagógicos não foram instituídos para trabalhar na modalidade de ensino a distância (SILVEIRA et al., 2020).

Já a educação a distância, de acordo com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, descreve que esses “[...] processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliações compatíveis [...]” (BRASIL, 2017). Outra distinção entre o EaD e o ensino remoto gira em torno dos educandos, onde na primeira espera-se que haja uma maior autonomia e motivação, já na segunda os alunos não estão preparados, onde muitas vezes são apenas crianças ou adolescentes que não possuem esse tipo independência bem definida (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Outro aspecto a ser ressaltado é que nem todos os professores e alunos possuem acesso ou familiaridade com as tecnologias que circundam a educação remota (ALVES, 2020). Dessa forma, é necessário que todos os envolvidos no processo educacional somem forças afim de minimizar os impactos causados no processo de ensino-aprendizagem, já que este é um momento em que os profissionais da educação precisaram readaptar suas metodologias. Mesmo com todo o cenário de medos, incertezas e aumento da sobrecarga de trabalho docente, os profissionais da educação buscam se reinventando afim de propiciar uma educação de qualidade em tempos difíceis (HONORATO; MARCELINO, 2020).

A metodologia utilizada trata-se de uma abordagem qualitativa onde sua principal característica se deve pelo fato que essa “[...] significa que se seu



raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (STAKE, 2011, p. 21). Além disso a pesquisa qualitativa procura compreender o cotidiano dos sujeitos bem como seus comportamentos nos mais diversos contextos, vindo a ser usada em pesquisas por diversas áreas, como a educação, por exemplo (YIN, 2016).

A pesquisa foi desenvolvida na região centro-sul do estado do Ceará, e os sujeitos participantes foram dez professores da educação básica que atuam em escolas públicas. A coleta de dados foi realizada através de um questionário anônimo que foi desenvolvido pela plataforma Google Forms, com um total de dez perguntas objetivas e subjetivas e que foram enviados através do aplicativo de mensagens WhatsApp.

A análise dos dados obtidos nas questões subjetivas se deu através da análise do discurso (BARDIN, 2011). Esse tipo de análise leva em consideração não apenas o que é escrito ou falado, mas compreende-se que as condições externas na qual os sujeitos convivem pode influenciar nas suas respostas, no qual o pesquisador torna-se responsável por tentar compreendê-la (TAFURI, 2016). Já as questões objetivas foram analisadas e transformadas em gráficos através do programa Microsoft Excel 2019, facilitando assim sua visualização e interpretação.

O primeiro questionamento ao qual os participantes da pesquisa foram submetidos, foi se já haviam trabalhado com educação a distância antes de trabalhar com o ensino remoto atualmente, e todos os participantes afirmaram que não. Isso pode ser associado ao fato de que a EaD é executada mais comumente nas instituições de ensino superior, o que não acontece com tanta frequência no ensino básico. Aparecido e Zambon (2020) afirmam que de acordo com dados fornecidos pelo INEP, houve um aumento significativo das matrículas nas universidades graças a EaD, o que também fez com que essas instituições aumentassem também o número de cursos oferecidos.

Quando indagados se haviam passado por alguma formação para ministrar aulas, as aulas remotamente, 70% afirmou que não. Isso pode conduzir a uma maior dificuldade no planejamento e desempenho das aulas, pois ficou subentendido que esses profissionais precisaram recorrer ao aprendizado para lidar com o ensino remoto sozinhos. Com isso houve um aumento da sobrecarga de trabalho desses docentes, levando em consideração que foi necessário que houvesse uma conciliação entre as atividades escolares e o momento atual de incertezas frente à pandemia (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

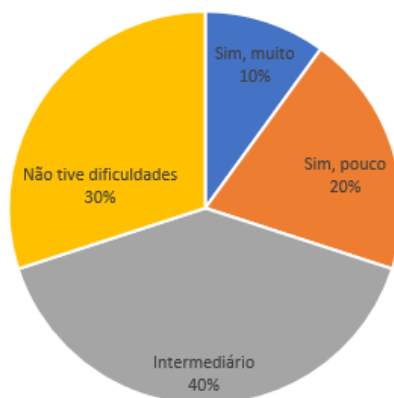
Os 30% que afirmaram terem sido submetidos a alguma espécie de formação, descreveram que essa foi voltada para o uso das ferramentas online como o Google Classroom e Google Forms. Apesar de alguns terem descrito que já sabiam utilizar esses recursos anteriormente, é notório que muitos ainda apresentam dificuldades, pois um dos participantes afirmou que a formação se deu de forma confusa e que os ministradores não estavam preparados. Carvalho e Araújo (2020) também observaram isso em seu estudo, ao presenciarem que o corpo pedagógico das escolas pesquisadas demonstrou inseguranças e incertezas frente às medidas que estavam sendo tomadas nesse período.

Sobre estarem preparados para ministrar as aulas no ensino remoto, grande parte respondeu que se sentia intermediariamente preparados, seguido de não se sentirem nenhum pouco preparados. Essa falta de habilidade pode ser

associada como uma resposta à crise enfrentada no momento, onde alguns autores apontam que foi a maior já enfrentada depois do fim da Segunda Guerra Mundial (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Abreu, Novaes e Zarro (2020) ao investigarem a formação de professores para atuarem na EaD, constataram que essas não preparam os docentes para atuar nessa modalidade apesar do visível crescimento que a mesma vem ganhando nos últimos anos, fazendo assim com que sua formação seja considerada incompleta.

Em relação as dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas na hora de ministrar as aulas, a grande maioria apontou que sentiu algum grau de complexidade (Figura 1). Apesar disso, os docentes têm buscado soluções a fim de amenizar essa dificuldade, visto que o uso desses instrumentos está cada vez mais comum na área educacional, já que possibilita a utilização de métodos diferentes de ensino que chamem a atenção dos alunos e permita que a aprendizagem seja efetivada de forma satisfatória (CORDEIRO, 2020; SILVA, 2020).

Figura 1 – Dificuldade dos professores com as ferramentas tecnológicas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dentre os aplicativos ou sites mais usados na mediação das aulas, o mais apontado foi o aplicativo de mensagens WhatsApp, seguido pelas ferramentas oferecidas pelo Google, como o Classroom e Forms. Isso pode ser enfatizado por uma pesquisa realizada pela TIC Kids Online Brasil em 2019, que aponta que cerca de 58% dos estudantes utilizam apenas o celular como forma de acesso a Internet, o que pode ser um fator que dificulta o acesso a aprendizagem durante o ensino remoto (STEVANIM, 2020). Dessa forma, os recursos que antes eram banidos das salas de aula, atualmente se tornaram essenciais para o processo educativo no decorrer da pandemia (RODRIGUES, 2020).

O rendimento dos alunos foi apontado pela maioria dos docentes como prejudicado pelo ensino remoto, onde 40% alega não ver produtividade alguma. As aulas quando são ministradas de forma presencial tem a maior parte de seu tempo direcionado a tradicional aula expositiva dialogada, e esse tipo de método pode acabar se tornando enfadonha tanto para os professores como para os alunos. Uma saída viável para tentar minimizar esse impacto é que durante o ensino remoto as atividades síncronas e assíncronas sejam intercaladas, de maneira que a segunda opção seja a de maior durabilidade (PEREIRA et al., 2020).

Grande parte dos entrevistados afirmou estar gostando de trabalhar com o ensino remoto. Apesar das dificuldades encontradas com as tecnologias e com o

processo de aprendizagem dos alunos, essa é a única forma encontrada para tentar conter os impactos do isolamento social frente a educação (FERNANDES; HENN; KIST, 2020). Outro aspecto a ser salientado é que a execução do trabalho docente é considerado um desafio, onde é necessário que esses profissionais estejam sempre atentos e dispostos a fim de reinventar suas práticas, já que a situação atual demanda muito mais proatividade e autonomia de todos os envolvidos no processo educativo (GARCIA et al., 2020)

Quando questionados sobre as vantagens das aulas ministradas remotamente, as respostas foram agrupadas em: o ensino remoto permite um uso melhor das tecnologias para a aprendizagem, o ensino remoto garante segurança em relação a exposição ao coronavírus, e não haver vantagem alguma quando comparado ao ensino presencial. A utilização das tecnologias digitais na educação ainda é uma realidade distante da maioria das escolas de educação básica do país e o ensino remoto trouxe isso à tona, mesmo não atingindo de forma satisfatória todos os educandos, é notório que essas ferramentas aumentam as interações independentemente de onde estão sendo utilizadas (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020). Apesar dos seus desafios e desvantagens, o ensino remoto como a única saída encontrada para evitar a paralisação total do ensino e evitar a disseminação da pandemia, só será de fato funcional se o trabalho dos profissionais da educação for feito em conjunto com outras áreas como da tecnologia e da psicologia, ou seja, o professor não deve ser visto como o único responsável pelo processo, já que o trabalho docente é realizado em conjunto (ARAÚJO, 2020).

Conclusão

Diante dos resultados obtidos através dessa pesquisa fica evidente a dificuldade que os professores possuem em relação ao ensino remoto, onde a falta de experiências anteriores com a educação a distância pode vir a ser um fator agravante, já que foi preciso que esses profissionais reinventassem suas práticas pedagógicas frente a situação atual. Dessa forma, é esperado também que a gestão escolar ofereça o subsídio necessário aos professores que venham apresentar alguma dificuldade com as TDICs. Isso pode ser visível também nos alunos, pois a maioria está acostumada com o professor direcionando todas as atividades presencialmente, assim como o fato de nem todos possuírem acesso a internet de qualidade, o que pode vir a causar desmotivação nos mesmos. Outro aspecto que merece ser salientado é o fato de que a EaD não possui consolidação no ensino básico, o que fez com que o impacto gerado através da educação remota emergencial fosse sentido de forma mais abrangente. Dessa forma é necessário que todos os que compõem o âmbito escolar desenvolvam estratégias que propiciem aos educandos o mínimo para que o processo de ensino-aprendizagem sofra os menores danos possíveis.

Referências

ABREU, E. T.; NOVAES, M. A.; ZARRO, M. I. M. Desafios na formação de professores para atuação na EaD. **Revista Científica de Educação a Distância**, v. 12, n. 21, 2020. Disponível em:





<https://periodicos.unimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/939/923>. Acesso em: 10 set. 2020.

AGUIAR, S. Covid-19: a doença dos espaços de fluxos. **Geographia**, Niterói, v. 22, n. 48, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/42848/24513>. Acesso em: 8 set. 2020.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, v. 8, n. 3, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 9 set. 2020.

APARECIDO, C. T. R.; ZAMBON, M. S. Democratização da educação e a expansão do ensino a distância no Brasil: uma reflexão da meta 12 do plano nacional da educação 2014-2024. **Teoria & Prática: Revista de Humanidades, Ciências Sociais e Cultura**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em:

<http://isca.edu.br/revista/index.php/revista/article/view/24/19>. Acesso em: 10 set. 2020.

ARAÚJO, D. L. Entrevista: os desafios do ensino remoto na educação básica.

Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020. Disponível em:

<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1834/pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 9 set. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELFORD, F. Pandemias que assolaram a humanidade. In: BELMONTE, A. A.; MARTINEZ, L.; MARANHÃO, N. (org.). **Direito do trabalho na crise da Covid-19**. Salvador: Editora JusPodivm, 2020. Disponível em:

http://www.abmtrab.com.br/_arquivos/Direito_do_Trabalho_na_Crise_da_Covid19.pdf. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 9 set. 2020.

CAMACHO, A. C. L. F. *et al.* Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. **Research Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3979/3105>. Acesso em: 9 set. 2020.



CARVALHO, E. M. S.; ARAÚJO, G. C. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-19, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583>. Acesso em: 10 set. 2020.

CORDEIRO, K. M. A. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. **Faculdades IDAAM**, 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 10 set. 2020.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**, v. 7, n. 3, ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924/553>. Acesso em: 10 set. 2020.

FERNANDES, S. M.; HENN, L. G.; KIST, L. B. O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. **Research Society and Development**, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7342109>. Acesso em: 10 set. 2020.

GARCIA, T. C. M. et al. **Ensino remoto emergencial**: proposta de design para a organização de aulas. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia de COVID-19: a visão dos professores. **Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.faculdadeanics.uns.edu.br/ojs/index.php/revistadialogosemeducao/article/view/39/18>. Acesso em: 9 set. 2020.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757>. Acesso em: 9 set. 2020.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, 2020. Disponível em: <http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837/1542>. Acesso em: 11 set. 2020.

PEREIRA, C. A. R. et al. **Suporte ao ensino remoto**: metodologias ativas de aprendizagem e avaliação formativa. Rio de Janeiro: UFRJ, Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, 2020. 57 p. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/12914>. Acesso em: 10 set. 2020.



RODRIGUES, C. G. Ensino fundamental: as alternativas da escola para educar em tempo de isolamento social. **Pedagogia-Tubarão**, 2020. Disponível em: <https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/10248/Artigo%20Clarisse%20-%20pronto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>. Acesso em: 10 set. 2020.

SARTI, T. D. *et al.* Qual o papel da atenção primária à saúde diante da pandemia provocada pela COVID-19? **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/ress/2020.v29n2/e2020166/pt>. Acesso em: 8 set. 2020.

SILVA, J. R. Desafios de estudantes e professores de Bayeux-PB, durante a pandemia. **Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.faculdadeanics.uns.edu.br/ojs/index.php/revistadialogosemeducao/article/view/41/12>. Acesso em: 10 set. 2020.

SILVEIRA, S. R. *et al.* O papel dos licenciandos em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido a pandemia de COVID-19. In: Editoria Possion (org.). **Série educar: prática docente**. Belo Horizonte: Possion, 2020.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis**, n. 215, ago. 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43180>. Acesso em: 10 set. 2020.

TAFURI, L. **Análise de discurso**. Unicentro, 2016. *E-book*. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1248/61/TAFURI%20C%20L.%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Discurso.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

TORRES, A. C. M.; COSTA, A. C. N.; ALVES, L. R. G. Educação e saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de Covid-19. **SciELO**, v. 1, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/640>. Acesso em: 9 set. 2020.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 9 set. 2020.

WHO. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation report – 72**. Genebra: World Health Organization, 2020. Disponível em:





<https://www.scielo.org/pdf/ress/2020.v29n2/e2020166/pt>. Acesso em: 8 set. 2020.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



DESAFIOS EXPLICITADOS POR FAMÍLIAS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Débora de Lourdes da Silva Sousa¹, Juliana de Moura Borges²,
Rodnei Pereira³, Elizabete Cristina Costa-Renders⁴

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: A pandemia de COVID 19 impôs desafios para as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e suas famílias, exigindo o reajuste de rotinas e novas formas de gerir o cotidiano devido ao distanciamento social. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi identificar os desafios que as famílias mencionadas vêm enfrentando em tempos de ensino remoto emergencial durante a pandemia. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado a alguns pais de crianças com TEA de um município do Grande ABC paulista. Os resultados indicaram que lidar com o home office, para algumas famílias, e com o desemprego, para as outras, bem como com a privação social, a mudança na rotina e a falta de terapias contribuíram para que os alunos com TEA perdessem o interesse pelas propostas pedagógicas enviadas pelas escolas. Tais dados apontam, também, para a importância da criação e da implementação de políticas intersetoriais de apoio às famílias. No âmbito das escolas, os processos de orientação e manutenção a esses grupos e os esforços empreendidos para manter vínculos por meio de redes sociais se mostraram estratégias positivas para assegurar o direito à aprendizagem das crianças com TEA, mesmo diante das limitações impostas pela pandemia.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial, Relação Família e Escola; Transtorno do Espectro do Autismo;

Introdução

Em tempos de pandemia da COVID-19, circunstâncias até então inéditas surgiram, exigindo um reajuste na rotina e na organização das famílias e das escolas. Nesse cenário, a educação de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também tem sido desafiada. Algumas crianças com TEA apresentam repertório linguístico restrito e ecolalia oral; outras se comunicam ou interagem por específicos meios de comunicação. Há crianças com focos de interesses restritos, dificuldade na socialização e interação nas atividades lúdicas e de imaginação, o faz-de-conta.

1 Mestranda do Curso de Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) - SP, debora.lourdes@yahoo.com.br

2 Mestranda do Curso de Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) - SP, ju.m.borges@hotmail.com

3 Doutor em Educação: Psicologia da Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) - SP; e-mail: rodnei.pereira@prof.uscs.edu.br.

4 Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) - SP; e-mail: elizabetecostarenders@gmail.com.



Mesmo em tempos que não são pandêmicos, famílias de crianças que apresentam o TEA enfrentam muitos desafios no processo de inclusão escolar, visando à garantia do desenvolvimento de seus filhos de forma qualitativa. Contudo, em tempos de pandemia de COVID-19, agudizaram muitas dificuldades para essas famílias, colocando novos desafios que exigem reajustes na rotina e na organização familiar.

Olhando para o cenário de 2020, um ano marcado pelo isolamento social e fechamento das escolas por causa da pandemia do COVID 19, torna-se importante compreender como é que as famílias estão lidando com todas estas questões. Há muitas crianças sem o acompanhamento terapêutico, que interfere de forma significativa no desenvolvimento das crianças com TEA. Importa, portanto, entender como tem sido a experiência de conduzir as atividades escolares dessas crianças, em casa, de modo remoto.

Em 2012 foi aprovada a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) após muitas lutas e desafios enfrentados para que de fatos os direitos a essas crianças fossem assegurados e garantidos.

Considerando que a escola deve incluir a todos e deve-se garantir os seus direitos de acesso e permanência no sistema de ensino com qualidade, surge um novo desafio para as famílias: apoiarem seus filhos nas atividades remotas emergenciais, dado o fechamento repentino das escolas, o que exige a reorganização das suas rotinas e seus espaços. Mesmo que o currículo esteja adaptado a cada criança, estariam os pais preparados para dar sequência aos conteúdos curriculares em casa?

Repentinamente, todas as escolas se fecharam e todas as crianças se viram presas com a privação da vida social e escolar, tendo que aprender a viver de outra maneira, reorganizando a sua rotina e seus espaços.

O encerramento das aulas presenciais por parte da rede pública e privada se deu por meio das recomendações dos órgãos sanitários, como a OMS (Organização Mundial da Saúde), os quais orientam sobre a importância do isolamento e distanciamento social para o combate à disseminação do vírus. Neste contexto, este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa com questionário aplicado a alguns pais de um município do Grande ABC, no estado de São Paulo, cujo objetivo foi conhecer os desafios explicitados.

Para discutir o tema, apresentamos a seguir o referencial teórico.

Desenvolvimento

No percurso da educação especial, vale ressaltar e contextualizar, dos primórdios até a atualidade, a importância da educação especial para os avanços e as conquistas no âmbito das políticas públicas para as pessoas com deficiência.

Todos os acontecimentos envolvendo este percurso evidenciam o desafio da inclusão nos ambientes seja educacional ou social, retratando a exclusão desse público que, por décadas, teve negado seu direito ao acesso e permanência na escola regular.

As pessoas com deficiência foram privadas de ter acesso à educação formal por serem consideradas incapazes de aprender e desenvolver. Por esses motivos, no passado, os que tiveram acesso à educação o fizeram de forma segregada, em



instituições especiais com cunho assistencialista e abordagem médica focada na reabilitação. Certamente, toda forma de exclusão está ligada às questões culturais que se perpetuaram na sociedade e no ambiente educacional brasileiro até nossos dias atuais.

A década de 1970 foi marcada como a época de integração dos alunos com deficiência, quando alguns deles passam a frequentar as escolas de ensino regular. Desde então, as escolas tiveram de repensar suas práticas para atender ao público da educação especial que estava nas escolas regulares, esse foi um primeiro passo afirmando o processo de inclusão.

A partir de 1990, tivemos um conjunto de conquistas provenientes de movimentos sociais em prol das pessoas com deficiências. Eles se expressaram por meio de conferências e políticas internacionais, em especial a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem (1990) na Tailândia, e a Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. Após essas convenções internacionais, aconteceu também a “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, na Guatemala. Ela corresponde ao Decreto Legislativo nº198, de 13 de junho de 2001 no Brasil.

Diante das conquistas para o público da Educação Especial, nosso foco na escrita em questão está no percurso histórico da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, especialmente para as pessoas com TEA. Levando em consideração a finalidade da educação especial na escola inclusiva, a escola deve transformar-se para receber os alunos com deficiência, inclusive os alunos com TEA.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p.8) sinaliza a necessária ressignificação da escola.

Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas.

Visando a iniciativa de educação para todos, de acordo com a nova lei de diretrizes e bases da educação (LDB): Lei nº. 9394/96 de 20/12/96. Portanto, o direito à Educação Especial, segundo Fonseca (1987), trata-se de um aspecto de justiça e não de privilégio. Com a repercussão dos documentos e dentro das Políticas Sociais e presente na Educação a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, os direitos tomam visibilidade no país e aos poucos os profissionais que atuavam na Educação Especial passaram a utilizar o termo “Inclusão”. A mudança da nomenclatura, em especial no Brasil, deu-se início por volta do ano de 2003 com a escrita do documento intitulado “Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade”.

Desde a Constituição (1988) é garantida a matrícula das pessoas com deficiência em salas comuns de escolas públicas, tendo a oferta (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais e preferencialmente no turno inverso do ensino regular.



No ano de 2009, a Resolução nº. 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A ONU, no fim de 2007, instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo para chamar atenção da população em geral para importância de conhecer e tratar o transtorno. Apenas em 2018, a data passou a fazer parte do calendário brasileiro como Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.

Diante de grandes conquistas voltadas a Políticas Públicas para as pessoas com deficiência e dos direitos que se aplicam a todos, em que as pessoas com TEA foram constituídas como público de direito da Educação Especial e de todos os direitos às pessoas com deficiência, conforme as leis e os marcos legais, como também nas normas internacionais assinadas pelo Brasil.

Resultantes das lutas das famílias e de pessoas envolvidas na classe em 2012, no Brasil e sancionada, a Lei Berenice Piana (12.764/12), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este marco legal para as pessoas com TEA determina através desta legislação o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

A criança com TEA tem seus direitos garantidos conforme as leis e tem acesso ao AEE desde primeiros sinais de alterações em seu desenvolvimento. A importância da estimulação precoce e o direcionamento do trabalho do AEE é conduzido e tem um importante papel que contribui com a eliminação de barreiras no processo de escolarização.

Mesmo diante de tantas conquistas, ainda estamos em processo de luta e aceitação não apenas da escola, mas de toda uma sociedade que traz consigo conceitos discriminatórios diante das diversidades dentro e fora do contexto escolar.

Como já descrito, não há tempo nem espaços para práticas excludentes e tradicionais dentro das escolas e para isso precisamos ter um novo olhar dos profissionais que atuam nos espaços escolares frente às diversidades dos alunos, em especial as crianças com TEA.

O estudo foi desenvolvido em duas etapas. A primeira etapa foi realizada no mês de abril de 2020. Participaram quatro famílias, com configurações diversas e seus filhos entre 4 e 9 anos, matriculados em escolas de um município do Grande ABC, convidadas para relatarem suas experiências. Obtido o aceite, as famílias foram entrevistadas por meio do aplicativo *WhatsApp*, uma escolha que se deu em função do período de protocolos de isolamento e distanciamento social que estão em vigência.

No primeiro contato, procurou-se identificar como as crianças estavam reagindo ao isolamento e distanciamento social e, em seguida, por meio de texto, foram encaminhadas algumas questões abertas, para que oferecessem informações acerca da adaptação à nova rotina e realização das atividades escolares. As respostas foram enviadas de diferentes modos: alguns pais encaminharam textos, outros, mensagens de áudio, que foram transcritas para comporem o *corpus* da análise. Com o aceite das famílias participantes, junto do

estudo alguns dados iniciais importantes foram coletados, porque as escolas tinham sido fechadas há poucos dias.

A segunda etapa da pesquisa aconteceu no mês de agosto. Um questionário elaborado via *Google Forms*, com questões abertas, foi enviado também a famílias que não haviam participado da primeira etapa, de modo a comparar se houve mudança nos desafios enfrentados ao longo do primeiro e do segundo contato e para verificar semelhanças e diferenças nas informações oferecidas pelas famílias que participaram das duas etapas da pesquisa, de forma remota e virtual. O formulário disponibilizado no *Google Forms* foi encaminhado a sete famílias para comparar as mudanças comportamentais porventura surgidas no período dos quatro meses decorridos. Seis famílias, dentre elas as quatro que participaram da primeira fase, encaminharam respostas.

As entrevistas foram realizadas com famílias que têm filhos de idades entre 4 e 9 anos e estão matriculados na rede municipal de ensino. Uma criança está matriculada em creche e as demais cursam o Ensino Fundamental. As famílias são constituídas de pai, mãe e irmãos e, na maioria delas, moram quatro pessoas na casa.

Quando perguntadas sobre os desafios vivenciados logo no início da pandemia, três famílias disseram que foi se adequar à nova rotina e não poder sair de casa, uma vez que a maior parte das crianças com TEA apresenta certo desconforto às mudanças. Sobre a organização da rotina e dos espaços, Oliveira (2000, p. 94) pontua que “é importante que se reflita cuidadosamente sobre a necessidade de se organizar um ambiente propício, que respeite necessidades básicas, neuropsicológicas da criança como indivíduo ativo e social”.

A falta das terapias e do convívio em ambientes externos, como a escola e demais espaços sociais, quebra essa rotina e contribui também para a desorganização comportamental. A esse respeito, Vigotski (211, p. 864) explica a importância da interação e do contato com a sociedade, para que ocorram as possibilidades de avanços do indivíduo:

A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. Além disso, seria possível apontar para o fato de que o signo localizado fora do organismo, assim como o instrumento, está separado do indivíduo e consiste, em essência, num órgão da sociedade ou num meio social. Ademais, poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura - esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social. Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento

Constata-se que o atual momento de isolamento social tem afetado de forma importante a rotina das crianças com TEA, inibindo os caminhos para vencer a barreira da interação por meio de estímulos e do convívio social.

No mês de abril, para algumas famílias, independentemente se o filho é uma pessoa com deficiência, ou não, conciliar o trabalho de *home office* foi considerado desafiador, porque exige readequação de rotina não só para a criança, mas para a família também.



A resposta à mesma pergunta, quatro meses depois, mostra impactos variados. As famílias disseram que manter o isolamento social; estabelecer a rotina; explicar a falta de convívio com outras crianças; a perda do emprego; o medo; a variação de humor; ansiedade; autoagressão, surgiram como os maiores desafios, além da falta de terapia, para metade das crianças, o que vem ocasionando a regressão no comportamento e acentuando as características do transtorno.

Quatro famílias destacaram, justamente, que o contato com a sociedade é a falta que as crianças mais têm sentido: ir ao *shopping*, aos parques, frequentar a casa dos parentes, ir à escola. Algumas crianças, de acordo com os relatos, têm colocado o uniforme, como forma de expressar seu desejo de ir à escola, e, inclusive, pegam a chave do carro para sair. A falta de organização da rotina da vida antes da pandemia é o que mais apareceu nas respostas dadas pelas famílias.

As respostas dadas no mês de agosto, não foram diferentes das explicitadas na primeira entrevista. As famílias enfatizaram que as crianças sentem falta do contato com outros amigos, da escola e dos familiares, mas que uma criança já está começando a se acostumar com o novo modelo de vida. E que as famílias, enquanto coletivo, sentem falta das saídas para os parques, *shoppings*, mercados e de ter segurança e tranquilidade.

Ressalta-se que o isolamento social causa impacto não apenas na vida das crianças com autismo, mas de todas as pessoas. Estudos feitos no decorrer de outras pandemias mostram que o isolamento social pode causar sofrimento psicológico, com o aparecimento de emoções negativas, medo da infecção e insegurança quanto ao futuro.

No início de abril, uma das famílias entrevistadas ainda não havia recebido os materiais escolares e estava na expectativa; uma família havia recebido e sinalizado que a criança não queria produzir as atividades; e duas famílias alegaram que haviam ajustado a rotina e que, na medida do possível, estavam conseguindo atender às propostas.

No mês de agosto, houve uma mudança radical. Todas as crianças já estavam com o material preparado e ajustado a cada uma delas conforme suas especificidades, porém não havia interesse em realizar as propostas e as famílias alegaram estar muito difícil aproximar as crianças dos conteúdos escolares, pela oscilação de humor e por todas as questões já citadas: falta de emprego, rotina e *home office*.

Muito se tem discutido sobre até que ponto é adequado forçar a criança a produzir as atividades e garantir o ensino, mesmo sem obter a qualidade esperada. Especialistas dizem ser importante respeitar a vontade da criança, uma vez que as questões internas estão passando por mudanças e adaptações. Por outro lado, não se pode perder tudo o que já foi construído pela escola para o desenvolvimento de habilidades que precisam ser garantidas para o êxito da aprendizagem dos conteúdos curriculares. É de extrema importância o olhar cuidadoso do professor para as propostas e a manutenção do vínculo com as crianças. Talvez a aproximação por videochamada e a instrução das atividades passadas por essa alternativa seja uma chance de estímulo e motivação.

É importante que a família se organize, mesmo com todas as dificuldades apresentadas, para garantir uma parte do conteúdo acadêmico proposto e cabe



ao professor dar o apoio e a orientação a essas famílias na execução das atividades.

O momento deve ser de construção de políticas públicas e gestão que garantam a qualidade do ensino remoto, mas não é o que se detecta nos relatos das famílias e de alguns professores, quando percebem a carência de recursos disponibilizados e ofertados para o desenvolvimento do trabalho a ser realizado.

Conclusão

Os resultados obtidos revelam quão difícil está sendo, para as famílias, se adequarem à rotina, neste período de pandemia, e apoiar as atividades remotas emergenciais tem sido desafiador.

As crianças precisam de um tempo para se organizar, assim como as famílias, porém, é importante não perder de vista a importância de fazer pelo menos uma atividade acadêmica por dia. Para isso, o apoio das escolas e dos serviços de inclusão escolar são essenciais para que as famílias consigam enfrentar os desafios surgidos.

Cabe à escola orientar as famílias, dando-lhes coragem para que não desanimem perante as negações dos filhos ao lhes propor as atividades escolares, e orientá-las na condução das propostas, garantir o AEE e qualificar o ensino remoto. Atender às famílias por vídeo, ou manter o contato pelo WhatsApp favorece o estreitamento de laço entre família e escola e proporciona uma interação possível nesta fase.

Referências

BRASIL Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 5/2020. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de junho de 2020. Seção 1, p. 32.

BRITO, A. R; ALMEIDA, R.S; CRENZEL.G; ALVES, A. S. M; LIMA, R.C; ABRANGES, C.D. Autismo e os novos desafios impostos pela pandemia da Covid-19. **Revista de Pediatria Soperj**, Rio de Janeiro, (s. n.), p. 1-6, 2020.

LUDWING, A. C. W. Métodos de pesquisa em educação. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 204 - 233, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, V. B. (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4 São Paulo, dez/2011.



XPRESSÃO CORPORAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: A INVERSÃO DE UMA SALA DE AULA

SILVEIRA, Jacqueline Zacarias, PEDROSO, Michele Menezes Moraes

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: No momento atual, embora estejamos conectados unicamente pela tecnologia, os afetos e sentimentos estão cada vez mais intensificados devido o distanciamento social. A educação, a escola como espaço de trocas e interações, diante deste cenário não podem parar, demandando que o professor e suas práticas sejam realimentadas pela criatividade, para que esta seja o imperativo em reter o aluno e sua total atenção para as telas do seu dispositivo. O artigo, aqui apresentado, tem como objetivo relatar a prática pedagógica, por meio da Sala de Aula Invertida, em uma turma de quarto ano do ensino fundamental, com um total de dezenove alunos, sendo dez meninas e nove meninos. A proposta foi desenvolvida por duas professoras, titulares dos componentes: Educação Física e Expressão Corporal, em uma escola da rede privada no município de Alegrete/RS. Tendo como temática os fundamentos do basquetebol, os dois componentes, por meio de cinco encontros, de forma síncrona, buscaram através do tema, estimular a expressividade do gesto, desenvolver o ritmo e potencializar as habilidades contidas neste esporte, promovendo o ensino e a aprendizagem de forma coletiva entre todos os atores da escola.

Palavras-chave: Sala de Aula Invertida. Criatividade. Aprendizagem.

Introdução

A datar do mês de março de 2020, o Brasil e o mundo enfrentam dificuldades em virtude da crise causada pelo Coronavírus (COVID-19). As formas de contaminação pelo vírus são variadas, sendo que o mesmo possui alta taxa de transmissão e gera preocupação com o elevado percentual com relação à letalidade.

As medidas principais para se evitar a disseminação do vírus são o uso de máscara, a higienização constante das mãos e dos materiais individuais, além do distanciamento social e da quarentena, os quais têm impactado diretamente a vida de todos os brasileiros, especialmente a educação, causando o afastamento presencial de docentes e discentes. Nesse contexto, os estabelecimentos de ensino, incluindo as creches, escolas e universidades, passaram a ter suas atividades escolares presenciais suspensas, o que atingiu milhões de estudantes em todo o país.

Para Pasini et al. (2020), apesar de o fato ser excepcional e afetar diretamente o ensino e a aprendizagem, a suspensão das aulas é uma medida essencial para se evitar a propagação da contaminação, tendo em vista que a escola é um ambiente de natural contato e nesse sentido, a educação não pode parar, exigindo uma nova adaptação e superação por parte dos professores e alunos.

Diante do exposto e da demanda que o momento impera a educação, as escolas e os professores buscam se recriar e transformar suas técnicas para que



os alunos não percam o encanto pelo aprender. Neste viés, o artigo aqui apresentado, em forma de relato de prática pedagógica, tem como objetivo apresentar um método conhecido e bastante utilizado na área da educação, a Sala de Aula Invertida ou Flipped Classroom, através do trabalho desenvolvido por duas professoras, cujos componentes são a Educação Física e a Expressão Corporal, em uma escola da rede privada no município de Alegrete/RS.

Zattera (2018, apud in GASTARDELLI, 2018), entre os muitos autores que defendem essa metodologia de ensino como possibilidade de organização curricular diferenciada, destaca a mudança dos papéis, onde o aluno passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem quando passa a reconhecer a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e, desta forma, mantém o papel do professor como mediador entre o conhecimento real e o elaborado pelo aluno.

A proposta da Sala de Aula Invertida é tornar as aulas menos expositivas, e sim, mais produtivas e participativas, em que os alunos permaneçam empenhados em compreender o conteúdo e, assim, aproveitar o tempo e o conhecimento oferecido pelo professor.

Segundo os criadores, Bergmann e Sams (2018), a Flipped Classroom trata do que antes era visto na sala de aula, no modelo tradicional, porém, agora, passa a ser visto em casa, ou seja, o primeiro contato do aluno com o tema a ser trabalhado, enquanto as atividades que eram realizadas sozinhas pelos mesmos como tarefa de casa, agora são realizadas em sala de aula, tendo o auxílio do professor para sanar as dúvidas e mediar o processo de apropriação do conhecimento.

Seguindo o modelo dos criadores do método, para aplicar a Metodologia Sala de Aula Invertida, o professor irá preparar o material teórico abordando o conteúdo inédito, através de textos, links de vídeo e música dentre outras estratégias disponíveis. O professor passa de um simples expositor para tutor, auxiliando e incentivando o aprendizado mais profundo do aluno quando ele traz dúvidas, raciocínios e discussões prévias.

O aluno, por sua vez, ficará responsável por realizar, em casa, a apropriação do conteúdo que o professor preparou com antecedência. Para o estudo em casa, os alunos poderão contar com recursos como textos, vídeos, áudios, entre outros. Entretanto, nesta metodologia os alunos não precisam necessariamente reformular todo o material didático já existente.

A Sala de Aula Invertida não inverte apenas a estrutura do processo de aprendizagem, mas também transforma os papéis de alunos e dos professores. Muito diferente do modelo tradicional de ensino, a aula agora gira em torno dos alunos, em que eles têm o compromisso de acessar os materiais previamente elaborados e enviados para, posteriormente, no retorno junto ao professor, fazer todas as perguntas necessárias a fim de compreender melhor os conceitos. Segundo os autores (2018), o professor agora está presente para dar o feedback aos alunos de modo a esclarecer as dúvidas e corrigir os erros, pois seu papel passa a ser, em sala de aula, de ampará-los e não mais transmitir informações.

Para Rodrigues et al. (2015), o que muda não é o conteúdo em si, mas a forma como é apresentado para os alunos, em um caminho, cuja via de mão dupla, vai e retorna, buscando a interação e a participação de todos os atores do processo ensino aprendizagem.



Neste sentido, o relato a seguir, apresentará a prática de dois componentes da área da linguagem corporal, tendo como temática os fundamentos do basquetebol, dentro da proposta da Sala de Aula Invertida.

Desenvolvimento

Para Bacich e Morán (2015), a sala de aula invertida pode ainda ser aprimorada a partir de práticas que promovam a descoberta, a experimentação, como proposta inicial para os alunos, ou seja, oferecendo aos mesmos, possibilidades de interação e envolvimento com o tema antes do estudo da teoria. Dessa forma, a prática a ser relatada parte desta premissa: ofertar aos alunos tempo e oportunidade para vivenciar um novo conhecimento, utilizando-se desse caminho, cuja via de dupla mão, leva o conteúdo até o ambiente do aluno e retorna para a sala de aula, dentro do formato virtual demandado neste momento, onde serão efetuadas as trocas entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Entre as palavras chaves mais destacadas desde o início da pandemia, o vínculo com o aluno e a continuidade das atividades, mais próximas do que antes era habitual, como horário e práticas sistematizadas, foram determinantes para que as aulas de Educação Física e Expressão Corporal, dois componentes do currículo escolar do Colégio Raymundo Luiz Marinho de Carvalho, da rede privada do município de Alegrete, mantivessem seus alunos ativos e envolvidos nesses componentes, de caráter quase que exclusivamente prático e de muito apreço por parte dos educandos.

Buscando dar seguimento à rotina de horários e adaptando-se ao formato das aulas síncronas nos dois componentes, cujos encontros são quinzenais e intercalados, as docentes, aos poucos, oportunizaram-se reinventar os estímulos, aprimorar as temáticas, sempre com o cuidado para não estabelecer fuga parcial ou total da proposta curricular.

Nesse cenário, entra a proposta da sala de aula invertida, importante aliada do professor e ferramenta de expressiva utilidade para alavancar o desejo e a consciência do aluno no envolvimento de forma mais ativa na construção da aprendizagem neste período da pandemia, uma vez que os discentes já estão em isolamento social e com conteúdos enviados e trabalhados por meio das ferramentas digitais.

Com a participação da professora regente, que permanece durante os 50 minutos de aula, acompanhando as atividades complementares, foi apresentado aos alunos do quarto ano a proposta de introdução ao estudo do Basquetebol, seguindo o conteúdo programático de Educação Física e a Expressão Corporal, esta que se alia ao tema para estimular a expressividade do gesto, desenvolver o ritmo e potencializar as habilidades contidas neste esporte, de forma criativa e prazerosa.

No momento inicial do trabalho, por meio de vídeos ilustrativos enviados pelas professoras, contendo os fundamentos básicos do esporte a ser desenvolvido, os alunos, em suas casas, tiveram o primeiro contato visual com a prática. Posteriormente, a professora de Educação Física, em seu primeiro encontro, buscou ouvir os relatos sobre o entendimento dos mesmos e quais eram os conhecimentos prévios a respeito do esporte e estes foram verbalizados pelos alunos. A partir dos relatos, a turma, num total de dezenove alunos foi



dividida em quatro grupos, sendo que três grupos foram de cinco participantes e um grupo, com quatro participantes. Cada grupo recebeu a responsabilidade pelo estudo de um fundamento do basquete, os mais básicos, para posteriormente apresentarem e, juntos, praticarem.

No segundo encontro, este com a professora de Expressão Corporal, buscou-se trabalhar o corpo dentro das possibilidades motoras, gestuais e expressivas, em que os alunos representaram os movimentos visualizados, criaram sons corporais reproduzindo os sons da bola durante o drible e, conforme o envolvimento do grande grupo, foi solicitado diferentes tempos rítmicos, utilizando-se várias partes do corpo que pudessem emitir sons. Finalizando essa vivência, como relaxamento, foi proposto aos alunos que movimentasse o corpo, em contato com o solo, como se fossem a bola, em diferentes tamanhos.

O terceiro encontro voltou a ser no componente de Educação Física, tendo como objeto de aprendizagem a lateralidade e o ritmo, com a promoção do reconhecimento do próprio corpo como referencial de localização, percebendo-o como ponto de lateralidade e localização no espaço e no tempo, além da conscientização de diferentes ritmos durante os deslocamentos. Para a concretização das habilidades citadas, a professora solicitou aos alunos matérias alternativos disponíveis em suas casas. Foram utilizadas cadeiras, baldes, bolas de diferentes tamanhos, garrafas pet, e a participação dos familiares foi determinante para o trabalho de passe, enfatizando os mais simples.

No quarto encontro, dentro do componente de Expressão Corporal, novamente os alunos apresentaram os temas previamente solicitados: importantes nomes do basquete que na atualidade são referências (nacional e internacional); títulos e resumos de filmes que tratam deste esporte e curiosidades encontradas. A partir das apresentações, a professora, dentro da proposta da Dança Criativa, mediu a construção de uma coreografia, tendo como trilha sonora a música tema do filme Space Jam.

O quinto e último encontro, reunindo os dois componentes, promoveu um jogo com os familiares que estão em casa acompanhando os filhos. Anterior ao encontro, os alunos foram orientados a construir uma cesta com o material disponível em suas casas e que seria valorizada a criatividade na produção. Envolvidos e estimulados, sendo os reais protagonistas deste processo, os alunos surpreenderam as duas professoras, que acompanharam a finalização da proposta, assistindo ao jogo, adaptado ao momento que impera e com diferentes tipos de cestas, desde baldes, cesta de fio de arame, sendo que alguns já disponibilizavam de cestas em seus jardins. De forma adaptada em suas regras, o jogo aconteceu e os fundamentos básicos ficaram na memória corporal dos alunos, assim como o prazer da construção dessa nova aprendizagem.

Conclusão

A sala de aula invertida, ou Flipped Classroom, apesar de ainda ser uma prática pedagógica utilizada sem a real percepção dos professores e com pouca popularidade em nosso cenário educacional, é uma proposta que não exclui o ensino tradicional, apenas reinventa e renova o sentido do ensinar, retirando o papel centralizador do professor e delegando ao aluno o protagonismo do processo, uma vez que o mesmo é impulsionado a interagir na construção das suas aprendizagens.



No momento atual, estamos conectados pela tecnologia, embora os afetos e sentimentos estejam cada vez mais intensificados pela distância. Isso demanda que o professor e suas práticas sejam realimentadas pela criatividade, para que esta seja o imperativo em reter o aluno e sua total atenção para as telas do seu dispositivo e, neste caminho de duplo sentido, entra a Flipped classroom, vindo ao encontro da facilitação e promoção da participação do aluno de forma mais efetiva e na efetivação da aprendizagem real e significativa.

A prática, aqui relatada, foi um breve exemplo de como podemos nos instrumentalizar com as ferramentas que foram apresentadas, diante da emergência a que fomos expostos em um curto período de tempo, não premeditado, mas que se estende ao longo do ciclo letivo. Também, destaca-se a importância de vencermos a cultura do fatiamento dos componentes do currículo escolar, como neste relato, onde dois componentes se uniram e promoveram o ensino e a aprendizagem de forma coletiva entre todos os atores da escola.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José, Aprender e ensinar com foco na educação híbrida, Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. – 1^a. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

PASINI, G. D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C.. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. 2020. Disponível em <http://docplayer.com.br/192736172-A-educacao-hibrida-em-tempos-de-pandemia-algumas-consideracoes-1-texto-para-discussao-texto-publicado-em-29-06-2020.html>

RODRIGUES, Carolina Stancati; SPINASSE, J. F.; VOSGERAU, D. R. Sala de aula invertida- uma revisão sistemática Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. Agência Financiadora: PUC-PR 2015 Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16628_7354.pdf

ZATTERA, G. B. Aprendizagem por Sala de aula Invertida. In: GASTARDELLI, Gustavo (org). Aprendizagem ativa: caminhos para práticas educativas inovadoras. 1 edição, volume III, Caxias do Sul, 2018.



Querida leitora e querido leitor,

Agradecemos por ter feito o download desse e-book. Decerto que despertar seu interesse pela obra, para nós, editores, organizadores e autores, é uma alegria imensa. Por isso, agradecemos.

Caso tenha alguma dúvida ou sugestão, entre em contato conosco pelo e-mail
contato@vveditora.com

PUBLIQUE CONOSCO!



Biografias, poesias e textos literários.

Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

Artigos e textos de Grupos de Pesquisas e Coletâneas.

Acompanhe nosso site e redes sociais e também nossos eventos.





Encontro Nacional Movimentos Docentes

Formação e Prática de Professores na Educação Remota

Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes
Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade
Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos
Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes
Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade
Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos
Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes
Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade
Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos
Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes
Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade